

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ  
Katedra primárního vzdělávání

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**  
MLUVENÝ PROJEV ŽÁKA S PORUCHOU ČTENÍ NA 1. STUPNI  
ZÁKLADNÍ ŠKOLY

PETRA CHYBÍKOVÁ  
2010

**Katedra:** Primárního vzdělávání  
**Studijní program:** Učitelství pro základní školy  
**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy

## MLUVENÝ PROJEV ŽÁKA S PORUCHOU ČTENÍ NA 1. STUPNI ŽÁKLADNÍ ŠKOLY

Spoken speech of pupil with reading difficulty at elementary school

**Diplomová práce:** 09-FP-KPV-0050

**Autor:**  
Petra Chybíková

**Podpis:**

---

**Adresa:**  
U Lesíčka 382  
460 10, Liberec 10

**Vedoucí práce:** Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
101	0	0	12	30	5

V Liberci dne: 10. 12. 2010

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 10. 12. 2010

Petra Chybíková

---

## **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Bednářové Ph.D. za její cenné rady, čas, ochotu a trpělivost.

Dále musím poděkovat mému příteli Ing.arch. Nikolovi Dončevovi za jeho obrovskou pomoc překračující i meze sebeobětování.

Veliké díky patří také některým pedagogům z učitelského sboru základní školy U Soudu. Jmenovitě je to třídní učitelka 4. A Mgr. Iveta Šebelíková, školní speciální pedagožka Mgr. Alena Sobotová, moje matka a třídní učitelka 3. B Mgr. Radmila Pavlů, ale také ředitelka školy Mgr. Libuše Ševčíková.

Opomenout však nemohu ani zbytek mojí rodiny a přátel, především za jejich věcné připomínky a morální podporu.

## **TÉMA**

MLUVENÝ PROJEV ŽÁKA S PORUCHOU ČTENÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Mluvená řeč, komunikace, vliv čtení na mluvený projev, čtení s porozuměním, dyslexie.

## **ANOTACE:**

Práce se zabývá charakteristickými rysy mluvených projevů žáků na 1. stupni základní školy. Je zaměřena na nedostatky mluvených projevů z hlediska obsahové i formální stránky. Zabývá se také porozuměním čteného textu a vlivem čtení na úroveň vyjadřování žáků.

Teoretická část vymezuje a dále specifikuje pojem mluvená řeč, zabývá se komunikačními schopnostmi dětí, rozvojem komunikace ve škole a vlivem čtení na mluvený projev dětí. Dále se zaměřuje na poruchy učení ve vztahu ke čtení a řečovým schopnostem žáků.

Praktická část se zabývá analýzou mluvených projevů žáků s poruchou čtení a žáků bez poruchy. Porovnává tyto dvě skupiny z hlediska jejich vyjadřovacích schopností, ale porovnává i žáky mezi sebou samými – zkoumá vliv tichého a hlasitého čtení na úroveň jejich mluvených projevů.

Závěr je věnován celkovému hodnocení nejčastějších nedostatků mluvených projevů dyslektických žáků v porovnání s žáky bez poruchy.

## **THEME**

SPOKEN SPEECH OF PUPIL WITH READING DIFFICULTY AT ELEMENTARY SCHOOL

## **KEY WORDS**

Spoken word, communication, influence of reading on spoken speech, reading comprehension, dyslexia.

## **ANNOTATION**

The primary subject of the thesis is based on characteristic features of pupils' spoken speech in first grade of elementary school. It aims major speech difficulties in the field of both content and form aspects. Diploma thesis also contains reading comprehension and reading influence on level of pupils' diction. Theoretical part structures and further points out following problems: the term spoken speech, children's communicative skills, communication in school and reading influence on children's spoken word. It also consists of learning disabilities in relation to pupils' reading and speech abilities.

Empirical part deals with pupils' spoken speech analysis based on children with reading disabilities on one side and children without reading disabilities on the other side. Empirical analysis confronts these two groups in terms of expressing skills and also compares pupils among each other – especially the influence of silent and aloud reading on level of spoken speech.

Content of the final outcome is to assess most frequent spoken speech disorders of dyslexia pupils in comparison of pupils without any disorders.

## **DAS THEMA:**

SPRACHBEKUNDUNG VOM SCHÜLER MIT LESESTÖRUNG AUF DER 1. STUFE DER GRUNDSCHULE

## **SCHLÜSSELWÖRTER:**

Sprachbedenkung, Kommunikation, Beeinflussen vom Lesen an Sprachbedenkung, Lesen mit Verständnis, Lesestörung

## **ANNOTATION:**

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit den charakteristischen Zügen von Sprachbedenkungen der Schüler auf der 1. Stufe der Grundschule. Sie beschäftigt sich mit den Mängeln von Sprachbedenkungen aus der Sicht der inhaltlichen und formalen Seite. Sie konzentriert sich auch auf den Verständnis von dem gelesenen Text und Beeinflussen vom Lesen auf Ausdrucksniveau der Schüler.

Der theoretische Teil definiert und näher bestimmt Begriff Sprachbedenkung, beschäftigt sich mit Kommunikationsfähigkeiten der Kinder, Kommunikation in der Schule, Beeinflussen vom Lesen an sprachlichen Ausdruck der Kinder. Die Diplomarbeit beschäftigt sich näher auch mit Lernstörungen im Bezug auf Lesen und Sprachfähigkeiten der Schüler.

Der praktische Teil beschäftigt sich mit der Analyse von Sprachbedenkungen der Schüler mit Lesestörung und ohne Lesestörung. Er vergleicht nicht nur diese beide Gruppen aus der Sicht von seinen Ausdrucksfähigkeiten, aber vergleicht auch die Schüler untereinander – untersucht Beeinflussen von leisem und lautem Lesen auf Niveau seinen Sprachbedenkungen.

Der Abschluss widmet sich der gesamten Bewertung von den häufigsten Mängeln von Sprachbedenkungen von dyslektischen Schülern im Vergleich mit Schülern ohne Störungen.



## **Obsah:**

Úvod.....	13
-----------	----

### **I. TEORETICKÁ ČÁST:**

1. Mluvená řeč a její specifika.....	15
1.1 Kultura mluveného projevu.....	18
1.2 Funkce mluvené řeči.....	19
1.3 Spontánní mluvený projev.....	20
2.3.1 Charakteristické rysy spontánního mluveného projevu.....	21
1.4 Ontogenetický vývoj řeči.....	22
1.5 Poruchy řeči.....	25
1.6 Faktory ovlivňující dětskou řeč.....	27
2. Komunikace ve škole.....	29
2.1 Rozvoj komunikativních dovedností.....	33
2.2 Komunikativní schopnosti žáků.....	35
3. Čtení kontra komunikace.....	37
3.1 Čtení s porozuměním.....	39
4. Specifické poruchy učení ve vztahu ke čtení a komunikaci žáků.....	42
4.1 Dyslexie.....	43
4.1.1 Diagnostika.....	45
4.2 Řeč dětí s poruchami učení.....	46
4.3 Organizace péče o děti s poruchami učení.....	48
5. Závěr teoretické části.....	50

## II. PRAKTICKÁ ČÁST:

6. Analýza zvukových nahrávek mluvených projevů - zkoumání vlivu hlasitého a tichého čtení na mluvený projev žáků.....	52
6.1 Metodologická východiska pedagogického výzkumu.....	52
6.1.1 Cíle výzkumu.....	53
6.1.2 Formulace výzkumných problémů a stanovení hypotéz.....	53
6.1.3 Výzkumný soubor.....	55
6.1.4 Výzkumné metody a techniky.....	56
6.1.5 Podmínky výzkumného šetření.....	58
6.1.6 Realizace výzkumného šetření.....	60
6.2 Vyhodnocení naměřených hodnot výzkumného šetření.....	61
6.2.1 Postup hodnocení.....	61
6.2.2 Záznam bodového hodnocení.....	62
6.3 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace.....	65
6.3.1 Statistické vyhodnocení získaných údajů.....	65
6.3.1.1 Párový t-test.....	65
6.3.1.2 Studentův t-test.....	71
6.3.1.3 Snedecorův F-test.....	77
6.3.2 Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	80
8.3.2.1 Výzkumný problém č. 1.....	80
8.3.2.2 Výzkumný problém č. 2.....	80
8.3.2.3 Výzkumný problém č. 3.....	81
8.3.2.4 Výzkumný problém č. 4.....	81
8.3.2.5 Výzkumný problém č. 5.....	82
8.3.2.6 Výzkumný problém č. 6.....	82
6.4 Charakteristika mluvených projevů.....	83
6.4.1 Charakteristika mluvených projevů z hlediska obsahové stránky.....	83
6.4.2 Charakteristika mluvených projevů z hlediska formální stránky.....	89

6.4.3 Další charakteristické rysy dětských mluvených projevů .....	93
6.5 Závěr praktické části .....	97
Závěr .....	99
Seznam použité literatury .....	102
Seznam webových zdrojů .....	105
Seznam příloh .....	106
Přílohy .....	107

*„Mluvená slova jsou jistě znakem duševních prožitků a napsaná slova jsou znakem slov mluvených. A jako všichni nemají totéž písmo, tak ani jejich mluva není táž, avšak to, co mluva a písmo v první řadě označují, je již všem společné, totiž duševní prožitky a to, co prožitky zpodobňují, totiž věci...“*

(Aristoteles: O VYJADŘOVÁNÍ)

## Úvod

Během studia na pedagogické fakultě jsem vykonávala praxi na různých základních školách. Zjistila jsem, že u mnoha dětí není dostatečně rozvinutá jazyková úroveň jejich slovního vyjadřování. To se stalo východiskem pro moji práci. Zajímalo mě, jaké mluvní nedostatky se v projevech dětí nejčastěji vyskytují a jaké jsou rozdíly v mluvených projevech žáků běžné třídy a žáků s poruchami učení. Jelikož je podle mého názoru úroveň vyjadřování úzce spjatá se čtenářstvím, dále jsem se rozhodla zkoumat vliv tichého a hlasitého čtení na mluvený projev žáka.

V rámci diplomové práce se tedy zabývám charakteristickými rysy mluvených projevů žáků na 1. stupni základní školy. Zaměřuji se na nedostatky mluvených projevů z hlediska obsahové i formální stránky. Dále se zabývám reprodukcí textu, porozuměním čteného textu a vlivem čtení na úroveň vyjadřování žáků.

V teoretické části je vymezen a blíže specifikován pojem mluvená řeč. V dalších kapitolách se věnuji komunikačním schopnostem dětí, rozvojem komunikace ve škole a vlivem čtení na mluvený projev dětí. Dále se zaměřuji na poruchy učení ve vztahu ke čtení a řečovým schopnostem žáků.

V praktické části se zabývám analýzou mluvených projevů žáků s poruchou čtení a žáků bez poruchy. Porovnávám tyto dvě skupiny z hlediska jejich vyjadřovacích schopností, ale porovnávám i žáky mezi sebou samými – má tiché nebo hlasité čtení vliv na jejich mluvený projev?

Cílem diplomové práce je zjistit nedostatky ve výstavbě mluvených projevů dětí na 1. stupni základní školy a porovnat rozdíly ve vyjadřování žáků s poruchou čtení a žáků bez poruchy při tichém a při hlasitém čtení.

Základem práce jsou zvukové záznamy pořizované u žáků čtvrtých tříd. Polovina z nich jsou žáci s poruchami učení, přičemž u každého z nich byla diagnostikována dyslexie. Záznamy byly průběžně pořizovány na podzim 2010.

## 1. Mluvená řeč a její specifika

Řeč pokládáme za specificky lidskou schopnost. Můžeme ji definovat jako vědomé užívání jazyka jakožto složitého systému znaků a symbolů. Pomocí ní dokážeme sdělovat pocity, myšlenky a přání. Schopnost řeči nevzniká sama od sebe, ale rozvíjí se až při styku s podnětným mluvícím okolím. Není to tedy pouze záležitostí mluvních orgánů a schopnosti slyšet, ale je to především záležitost mozku. Řeč rozvíjí myšlení, rozumové schopnosti a ovlivňuje poznávací procesy. Výchovou řeči se zabývá logopedie. V Logopedickém slovníku (Dvořák in Krobotová 1992) je definována jako „*zdravotnický obor, který se zabývá následky narušené komunikační schopnosti, prognózou, diagnostikováním a prevencí*“.

Veškerou veřejnou jazykovou komunikaci podřizujeme normám. Ať už jde o vhodné použití slov, jejich pořadí či gramatické chyby. Jazyk slouží především jako komunikační prostředek – tedy v různých situacích používáme různý jazykový kód. Tomu se děti učí prakticky od malička. Co je vhodné, co je slušnost, co se „neříká“... Dojde-li k porušení těchto norem, můžeme to považovat za jakýsi společenský nedostatek, znak nevytříbenosti jazykového citu či za nedostatečnou řečnickou pohotovost. Každý myšlenkově hodnotný obsah bychom tedy měli sdělovat odpovídající jazykovou formou s uplatněním zásad spisovné výslovnosti a zvukových prostředků souvislé řeči (Krobotová 1992).

Mluvená řeč je u jednotlivých jazyků vždy primární, mnohé jazyky dodnes psanou podobu nemají. V mluvené podobě probíhá největší část mezilidské komunikace, a to především komunikace spontánní (více v kapitole 1.3), která se jen minimálně řídí předpisy.

#### Rozlišujeme dva druhy komunikace:

- Komunikace verbální (slovní) – řeč mluvená a psaná
- Komunikace neverbální (mimoslovní) – gesta, mimika, posunky

Řeč slouží samozřejmě primárně k předání informace. Navíc může zvuk řeči o mluvčím mnohé prozradit – například jeho individualitu, duševní stav, regionální a národní příslušnost, někdy i společenské postavení. K velmi jednoduchému dorozumění lze užít např. ostenze, což je v podstatě ukázání předmětu nebo předvedení jevu, bez verbálního projevu. Ve složitějších podmínkách mezilidské komunikace však takovýto způsob nestačí. Obsah sdělení je třeba převést do podoby, která by byla schopná přenosu jednoduchými prostředky s dostačující přesností, a to i na větší vzdálenost. Těmto podmínkám vyhovuje artikulovaná zvuková řeč tvořená mluvidly. Ve vyspělých zemích je navíc ustálená i komunikace písemná.

#### Základní komunikační prostředky (Žantovská 2008):

- Verbální (jejich základem je slovo jako lingvistický znak)
- Nonverbální (mimoslovní signály komunikace)
- Paralingvistické (doprovázejí zvukovou podobu řeči)

Lingvistika se zabývá gramatickou stránkou projevu (syntaxí, tvaroslovím), naopak paralingvistické prostředky (tempo projevu, tón hlasu, intonace, hlasitost, pomlky apod.) jsou podstatné nejen pro srozumitelnost jazyka, ale i například pro psychologický rozbor ústní komunikace. V paralingvistické rovině projevu může mluvčí prozradit i to, co původně nezamýšlel, může však také záměrně mnohé naznačit (například tónem hlasu).



V kulturních národech je představa o "správném" znění veřejných mluvených projevů ustálena (tj. existuje tu norma) a mnohdy je i popsána. V soukromých projevech naopak dostačuje výslovnost regionální. Sám zájem o standardizaci výslovnosti a postoj k jejímu dodržování ve veřejných projevech se ve společnosti sice různě proměňuje, avšak obecně můžeme říci, že norma kultivované výslovnosti existuje. Psaná pravidla výslovnosti, která by byla skutečnou *kodifikací*, tj. závazným popisem, však vznikají v nám blízkých jazycích až od konce 19. století a pro mnoho jazyků nebyla dodnes vytvořena. I tam, kde tato pravidla existují, jsou obecně méně známa než standardní pravidla psaných textů.<sup>1</sup>

*„Slovní komunikací rozumíme výběr, kombinování a produkci jazykových znaků, proces vzájemného sdělování, percepci (vnímání) a recepci (příjem) slovních sdělení a porozumění jim“ (Vybíral 2000).*

Jazykem rozumíme lingvistický systém vyvíjející se v čase a beroucí na sebe řadu podob a forem. Přirozenou formou jazyka jsou především všechny jazyky národní (je jich mnoho, avšak polovina světa mluví 10 z nich). Umělá forma jazyka jsou například systémy symbolů užívaných ve vědecké oblasti.

#### Má 2 základní funkce:

- slouží ke sdělování
- je nástrojem pojmově logického myšlení

---

<sup>1</sup> dostupné online z <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/ch02s03.html>

Z hlediska podoby jazyka je to především spisovný jazyk, který je chápán jako oficiální vyjadřovací prostředek a je normován z hlediska tvarového, tak z hlediska výslovnostního. Měl by představovat reprezentativní, ale zároveň polyfunkční neutrální polohu kulturního a kultivovaného veřejného způsobu vyjádření (Žantovská 2008). Spisovnost jazyka však nemůžeme ztotožňovat s kultivovaností jazykového projevu. Kultivovanost jazyka je pojem mnohem širší.

## **1.1 Kultura mluveného projevu**

Komunikace může být verbální - živé, mluvené slovo - které se dá pomocí symbolů (písmen) převést i do psané formy, nebo neverbální, kterou uskutečňujeme pomocí posunků, gest a mimiky. Myšlenky sdělované bezprostředně řečí bývají mnohem účinnější a často i působivější.

U mluveného projevu je důležité soustředit se nejenom na úroveň obsahovou, ale i formální. Je-li úroveň vyjadřování mluvčího nízká, může například budit pochybnosti o pravdivosti jeho tvrzení. Naopak projev kultivovaný, s dostatečně vyváženou úrovní jak obsahovou, tak formální, dovede posluchače strhnout a získat je na stranu mluvčího.

Hlavní kritéria kultivovanosti jsou:

- přiměřenost
- jazyková správnost

Přiměřeností se rozumí volba vhodných slov a vhodný způsob jejich sestavování v souvislou a srozumitelnou řeč. Slova a věty by spolu měly být formálně i významově propojeny a vytvářet tak celek, který je přiměřený svému tématu, adresátovi a celkové situaci.

Podmínkou srozumitelnosti mluveného projevu je jeho správnost v oblasti výslovnostní (intonace, frázování, větnou melodii, tempo řeči), gramatické (zkratkovitost, nedořečenost, neúplné věty, anakolut neboli vyšínutí z větné vazby, časté opakování slov apod.) a logické (spojování vět ve smysluplný celek). Všechny tyto jevy bychom mohli shrnout pod pojem jazyková správnost.

Mezi uživatele národního jazyka, v našem případě jazyka českého, patří všichni, kteří tímto jazykem hovoří a pečují o jeho kulturu. V neposlední řadě by to měli být i učitelé, kteří svým chováním, vyjadřováním a vystupováním ovlivňují své žáky, obzvláště na 1. stupni ZŠ. Úroveň jejich projevu se odráží na úrovni projevů jejich žáků, kteří tyto projevy bedlivě sledují a často i napodobují. Mluvený projev je obrazem osobnosti učitele, je tedy podstatné nejenom to, co říká, ale i to, jak to říká (Krobotová 1992).

*„Každý mluvený projev na veřejnosti, před posluchači (tedy i před žáky ve třídě) je tak trochu hereckým výkonem. K jeho úspěchu patří posluchače získat, neunavit jejich pozornost a vytvořit mezi nimi a sebou přátelskou, nebo alespoň korektní atmosféru. Nepřejeme si přece, aby naše projevy byly označovány za „komunikační akt, v němž jeden mluví a druhý ho neposlouchá““ (Skácel- Zima in Krobotová 1992).*

## **1.2 Funkce mluvené řeči**

Jazyk a jazyková komunikace není jen souborem pravidel, ale hlavně jakýmsi prostředníkem, díky němuž můžeme popisovat okolní svět, rozhodovat se, kontrolovat a hodnotit, získávat či předávat informace, dokážeme ostatní přesvědčovat o našem názoru, zajišťovat věci potřebné k životu, řešit nejrůznější problémy či jen například sdílet vlastní prožitky. Jazyk je tedy nejenom základním prostředkem lidské komunikace, ale také prostředkem k vyjádření osobního emocionálního života. Spousta lidských činností se bez jazyka nedokáže obejít.

### Základní komunikační funkce (Žantovská 2008):

- **Informační** – základní funkce komunikace, představuje potřebu získávání i předávání informací druhým lidem.
- **Instruktažní** – představuje potřebu nejen informace předávat, ale zároveň navádět a ovlivňovat adresáta.
- **Manipulační** – cílem komunikace je v tomto případě ovlivňovat adresáta, ale také tento cíl záměrně nejrůznějším způsobem zastírat.
- **Přesvědčovací** – výraz posílené instruktažní roviny o prostředky využívané k zacílenému vyvolání očekávaného žádoucího postoje, jednání, motivovaného činu.
- **Propagační** – motivem k této funkci může být potřeba sebe potvrzování a potřeba existenciální, touha po upoutání pozornosti či předvádění se.
- **Zábavní** – vychází z lidských potřeb uvolnit se, pobavit sebe i druhé, zasmát se.
- **Kontaktní** – vychází z lidské potřeby sdružování se a pocitu sounáležitosti.
- **Rituálová** – cílem této funkce je oblast sdílení a prožívání, její kořeny vyrůstají z kulturních tradic, představují procesy jejich ustavování a verifikování.
- **Estetická** – zkoumá samotný znak sám o sobě jako estetickou hodnotu.

## **1.3 Spontánní mluvený projev**

Spontánní mluvený projev je takový projev, v němž se odráží běžné denní situace, ale i třeba momentální rozpoložení mluvčího. Skutečnost je zde vystihována bezprostředněji a vzhledem k nepřetržitému plynutí projevu omezuje uvažování a reflexi. Není předem připravený ani nesleduje žádné specifické cíle, jako je tomu

například u přednášky či rozhlasového hlášení, kde je navíc potřeba promyšlená příprava, mnohdy i písemný podklad. Ve spontánním projevu nedbáme až tolik na stránku formální, často se objevuje jazyk hovorový nebo obecná čeština. Tyto faktory pak dále mění ráz užitých lexikálních prostředků, hláskoslovnou, tvaroslovnou a skladebnou stránku projevu.

Dalším důležitým faktorem je vztah mluvčího a posluchače. Převědeme-li toto do školního prostředí, žák pravděpodobně bude hovořit jinak se svým učitelem, jinak se svým rodičem a jinak se svými vrstevníky.

Můžeme tedy říci, že mezi základní rysy spontánního mluveného projevu patří přímý styk mluvčího s posluchačem, ale také nepřetržitost projevu, která vede mluvčího k tomu, že užívá jazykových prostředků, jimiž zajišťuje pozornost posluchače. Sdělná hodnota takových prostředků sice klesá, naproti tomu se však vyvíjí a roste jejich úkon při udržování vnímavosti posluchače.

### 1.3.1 Charakteristické rysy spontánního mluveného projevu<sup>2</sup>

**Oslabení/ztráta významu slova:** Způsobeno zájmem mluvčího o pochopení ze strany posluchače, často se projevující výrazovou expresivitou (*Počkej, já ti dám!*), snahou udržet posluchačovu pozornost formou oslovení (*člověče, panečku*) či formou vět žádacích (*koukni, poslyšte, prosím, počkej*).

- **Aktivizace posluchače:** Obvykle pomocí zjišťovacích otázek (*chápete?, že ano?, no ne?*). Zde zpravidla neběží o zjištění, zda posluchač *rozumí, chápe, ví*, ale spíše o výraz získávající jeho pozornost nebo přesvědčující jej o správnosti stanoviska mluvčího. Oznamovací ráz projevu zase ukazuje, že tu již nejde o přesvědčování, ale jen o ožívování pozornosti („...už tam byl houf lidí - *rozumíte* - každý měl moc řeči - *že, jo* - že by se to mělo udělat jinak...”)

---

<sup>2</sup> Dostupné online z <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4360>

- **Další prostředky zajišťující pozornost posluchače:** Zde se jedná zejména o výrazový prostředek *ne* s protáhlou tázací melodií stoupavou a pak hlavně v pražské mluvě nevhodně rozšířené *jo* též se stoupavou melodickou tendencí („Šel jsem se tam podívat, *jo*, abych věděl, jak to chodí. Přijdu tam hned ráno, *jo*,...“). Dále pak notoricky známá a v některých projevech mnohokrát zopakovávaná slova jako *prostě* nebo *vlastně*.
- **Vsuvky zdůrazňující osobu mluvčího:** Typické pro spontánní mluvený projev je časté objevování se zájmenného podmětu *já*. Vyjadřuje především mluvčího samého a jeho vztah k tématu, o kterém hovoří. Projevem tohoto vztahu jsou i vložené věty (*prosím, povídám, řeknu*) a jejich ustálené formy (*nemusím ani povídat, pročpak ne, to se rozumí*).
- **Slovní prvky vyplňující přestávky v rámci projevu:** Do této kategorie patří jednočlenné neslovesné věty, jejichž sdělná hodnota bývá obvykle velice nízká (*Dobře. No dobrá.*).
- **Výběr lexikálních prostředků:** Výběr lexikálních prostředků určuje především konkrétní situace, v níž projev probíhá, vztah mluvčího k posluchači (žák – učitel, žák – rodič, žák – spolužák), ale i citové zaujetí mluvčího, a to jak k tématu, o kterém hovoří, tak i například ve vztahu k posluchači. Vliv na jejich výběr má však i časová tíseň projevu – mluvčí nemá tolik času, aby si uvědomil celou svoji slovní zásobu, pomocí níž by pak adekvátně vyjádřil svou myšlenku.

## 1.4 Ontogenetický vývoj řeči

Ontogenetický vývoj řeči neboli vývoj řeči od početí dítěte neprobíhá u všech dětí stejně rychle, je to otázkou individuality. Schopnost naučit se mluvit děti dědí po rodičích. Ve vývoji řeči jsou však také důležité faktory fyziologické, psychické a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Nezbytné podmínky k správnému vývoji řeči jsou podle (Škodová-Jedlička 2003):

- nepoškozená centrální nervová soustava
- normální intelekt
- normální sluch
- vrozená míra nadání pro jazyk
- adekvátní sociální prostředí

Porušení jejich souhry nebo poškození jen některého z nich vede k poruchám vývoje řeči.

Při vývoji řeči není vhodné nadměrné užívání zdvořilostí a mazlivých výrazů, nebo nucení k vyslovování slov či hlásek, které dítěti činí potíže. Rušivě mohou působit také osoby s vadnou výslovností v okolí dítěte.

Ontogeneze dětské řeči (Sovák 1981) se dělí na:

#### **Předběžná stadia vývoje řeči**

- *období křiku*
- *období žvatlání*
- *období napodobování a rozumění řeči*

#### **Začátky vlastního vývoje řeči**

- *stádium emocionálně- volní*  
(Dítě vyjadřuje svá přání, prosby. Užití jednoslovných vět.)
- *stádium asociačně- reprodukční*  
(Dítě spojuje výrazy s určitými jevy a přenáší je na jevy podobné. Prudký rozvoj řeči.)
- *stádium logických pojmů*  
(Slova již mají obsah – abstrakce.)
- *intelektualizace řeči*  
(Osvojování nových slov, rozšiřování slovní zásoby, rozvíjení zejména kvantitativní stránky řeči. Pokračuje až do dospělosti.)

Mezi první hlasové projevy dítěte patří křik, výskot a žvatlání, což je typickou činností kojence, ale také specificky lidským projevem. Žvatlání se postupně vyznačuje větší jasností zvuků, které se začínají podobat článkované řeči. Přibližně kolem jednoho roku věku tato „předřečová fáze“ končí a shluky zvuků se stále víc podobají slovům daného jazyka.

Po prvním roce nastává období opakování izolovaných slov. Zpočátku jde o zkomolené fonetické pokusy, postupně jsou to neohebná slova. Slovo představuje celou větu. Slovní zásobu tvoří 10–12 slov. Dítě si poměrně rychle rozšiřuje slovní zásobu svým zájmem o komunikační sblížení s okolím.

Kolem osmnáctého měsíce věku se objevují první kombinace slov, hovoříme o tzv. dvouslovném období. Ve slovníku dětí převládají citoslovce a podstatná jména. Slovesa, přídavná jména a ostatní slovní druhy se v plné míře vyskytují až v řeči tříletého dítěte.

Mezi druhým a třetím rokem začíná dítě přesněji chápat význam slov, porozumění je zde velmi výrazné. Postupně začíná spojovat slova do jednoduchých vět, jeho slovník je bohatý. Vynalézavost a tvořivost jazykového vyjadřování v tomto věku rodiče často překvapí. Ve třech letech se řeč stává hlavním prostředkem v rozvoji činnosti a myšlení dítěte, mění i celkový ráz jeho chování. Dítě celkem srozumitelně komunikuje, umí vyjádřit své potřeby a city a jeho slovní zásobu tvoří asi 1000 slov. V jednoduchých větách, které již bez problému tvoří, se objevuje podmět, přísudek i předmět.

Proces učení, tedy poznávání struktury jazyka, se dá považovat za ukončený asi ve čtyřech letech. Dítě velmi dobře rozumí řeči dospělých a tvoří srozumitelné odpovědi. Pětileté dítě umí své myšlenky vyjádřit obsahově i formálně dostatečně přesně. Do pátého roku věku narůstá v řeči dětí počet otázek, lze mluvit téměř o zálibě v ptaní se. Děti v tomto věku kladou i takové otázky, na které znají odpovědi.



U těchto dětí ještě neexistuje cit pro rozlišování stylistické hodnoty slova, to znamená, že dítě je schopné užívat vulgární slova stejně jako slova věcná nebo citově zabarvená. Pokud si dítě někde uslyší nový výraz, jeho stylistickou hodnotu dokáže odhadnout až podle reakce rodičů. Syntaktické struktury použitých vět jsou stále složitější a od vět dospělých se již příliš neliší.

Další jazykový vývoj se více týká kvantitativní stránky, osvojování nové slovní zásoby, upřesňování pojmového obsahu nových slov a odstraňování nedostatků ve výslovnosti. Stává se, že vyjadřování dítěte není příliš dobré, ale to, jak slyšené řeči rozumí, může být na výborné úrovni. Vývoj řeči je složitým a hlavně individuálním procesem a není prakticky nikdy ukončen. Po celý život se setkáváme se situacemi a věcmi, které jsou pro nás nové, tudíž pro ně také potřebujeme slovní vyjádření. Pokud se vyvíjí myšlení, vyvíjí se i řeč.<sup>3</sup>

## **1.5 Poruchy řeči**

Rozvojem, výchovou a vzděláním osob ztížených vadami a poruchami sdělovacího procesu se zabývá vědní obor logopedie. S nápravou vad výslovnosti a řeči je třeba začít vhodně již v předškolním věku dítěte. Dle vyjádření logopedů by dítě mělo nastupovat do školy s již náležitě rozvinutou řečí a artikulací. V pozdějším věku je sice náprava také možná, ale jde většinou pomaleji. Diagnózu jednotlivých poruch prokáže až lékařské vyšetření, ve většině případů lze tyto poruchy léčit v logopedické poradně. Obtíže ve vývoji řeči a v jejím užívání tedy spadají do péče foniatrů a logopedů, nikoliv učitele.

---

<sup>3</sup> Dostupné online z <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>

K poruchám řeči se řadí:

- **dyslalie (patlavost)** – jedná se o poruchu výslovnosti hlásek, projevuje se jejich nesprávnou výslovností (např. C, Č, L, R, Ř, S, Š, Z, Ž).
- **vývojová dysfázie** – projevuje se opožděným vývojem řeči, malou slovní zásobou, nedodržováním skloňování a časování... Je zde narušeno vnímání a chápání větné stavby. Příčinou bývá poškození mozku.
- **balbuties (kóktavost)** – je porucha plynulosti řeči – projevuje se zadrháváním, opakováním částí slov, prvních slabik a hlásek, obvykle doprovázené třesem, tiky a nekontrolovatelným pohybem rtů a jazyka. Dítě se vyhýbá řeči, bojí se mluvit.
- **dysartrie** – jedná se o těžkou poruchu artikulace, projevuje se téměř nesrozumitelnou řečí, poruchami rytmu, intonace, melodie a dýchání. Nejčastěji se vyskytuje ve spojení s DMO, vzniká z důvodu poškození CNS.
- **breptavost (rychlé tempo)** – je porucha dynamiky a tempa řeči – tempo je příliš rychlé, řeč se stává nesrozumitelnou. Bývá spojena s motorickým neklidem a emoční labilitou.
- **poruchy hlasu** – mohou být organického původu (např. vrozené vady, nedomykavost hlasivek, nemoci hrtanu...), nebo může jít o funkční poruchy (např. poruchy z přemáhání hlasu)
- **vada řeči při nervových a duševních poruchách** (mentální retardace, ...)
- **dyslexie** (porucha psané a čtené řeči, viz kapitola 4)
- **autismus**
- **sluchové poruchy a vady**

Dítě postižené vadou řeči bychom neměli vylučovat z veřejného vystupování, avšak bychom jej nikdy do něho také neměli nutit. Takto postižené dítě není dobré okřikovat či opravovat, ale trpělivě vyslechnout. Dítě obvykle potřebuje více času k vyjádření vlastní myšlenky. Měli bychom jej chránit před posměchem ostatních.

Jak tvrdí Mihalcová (2004) pro správný rozvoj řeči jsou nejvhodnější pohádky, písničky a básničky, avšak v dnešní době je to velmi podceňováno. Existuje přeci snadnější alternativa – televize. Zde zvláště u malých dětí mohou negativně působit kreslené seriály s jejich rychlou řečí a akčními, rychle se měnícími scénami. Malé děti potřebují klid, aby mohly vnímat, vstřebávat a tím i rozvíjet své schopnosti. Učení a samostatné povídání básniček či říkanek a vyprávění nebo čtení pohádek či dětských příběhů spolu s povídáním a převyprávováním děje zajistí dítěti v předškolním věku velkou slovní zásobu, správné vyjadřování, cit pro gramatiku a rozvíjí i myšlení. V písničkách si děti upevňují rytmus, který je pro řeč také důležitý.

## **1.6 Faktory ovlivňující dětskou řeč**

Na osvojování jazyka se asi největší mírou podílejí vrozené mentální předpoklady, jako součást biologické a psychické výbavy dítěte, a pochopitelně stimulace prostředím. (Kala-Benešová 1989) Základním činitelem pro osvojování jazyka je však interakce dítěte s dospělými. Nejdůležitější úlohu zde pochopitelně zastávají rodiče. Děti napodobují jejich výslovnost a slovní obraty, které pak samy často začnou běžně používat. Kromě toho dále napodobují i komunikační zvyky rodičů a učí se tak, co se kde „může“ říkat a co ne. Děti, které pocházejí podnětného prostředí, rodiče s nimi komunikují, hrají si s nimi, utváří jejich řečové schopnosti, čtou si s nimi knížky, pojmenovávají předměty atd., mají obrovskou výhodu proti dětem, jejichž domov je řečově chudý. Tím, že s dětmi hovoří, ačkoli ty zpočátku všemu nerozumí, pomáhají rychlému růstu jejich slovní zásoby. Naopak děti, s nimiž rodiče mluví jen velmi málo, mohou zůstat celý život řečově zaostalé.

Rychleji se tedy vyvíjí řeč dětí, které jsou ve stálém kontaktu s dospělými, a analogicky též řeč nejmladších členů vícedětných rodin. Mezi další faktory podílející se na osvojování jazyka patří např. inteligence, pohlaví (dívky zpočátku mívají větší slovní zásobu), je-li jedinec z dvojčat (u dvojčat vývoj řeči obvykle probíhá pomaleji), ale i zdali dítě pochází například z bilingvální rodiny.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Dostupné online z <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>

## 2. Komunikace ve škole

Komunikace předpokládá určitý stupeň myšlenkových operací, přibližnou úroveň jazykových dovedností, schopnost porozumět a přiměřeně vyjádřit své stanovisko. V neposlední řadě pak i chuť vejít do kontaktu s druhým člověkem a reagovat na jeho podněty. Celý komunikační proces je složitý děj, který zahrnuje jak složku verbální, tak i nonverbální. (Bednářová 2008, s. 8)

Vstupem do školy se největší autoritou a vzorem pro děti stává učitel. Děti rychle a ochotně přebírají jeho názory či napodobují jeho chování, písmo a způsob mluvy. V tomto věku můžeme proto žáky lehce dovést k osvojení všech mechanických, stereotypních vyjadřovacích postupů, jež by si později osvojovali s nechtěním či problematicky. Největší váha ve vývoji jazyka a v rozšiřování dorozumívacích prostředků na člověku leží v jeho raném dětském věku a pak na prvním stupni základní školy. Rozhodujícím obdobím jsou tedy léta od narození do puberty, během nichž je schopnost učit se na nejvyšším stupni. Uvědomit si dosažený stupeň řečového vývoje je důležité proto, aby byla koncepce jazykového vyučování v souladu se spontánním rozvojem vyjadřování žáků.

Jak uvádí J. Bednářová (2008), škola by měla být dostatečně podnětným prostředím, kde se v plné míře uplatňují a rozvíjejí komunikativní dovednosti. Účastníci komunikačního procesu zde komunikují se spolužáky, vrstevníky, učiteli, hosty školy, rodiči i provozními pracovníky školy. Přesto hovoříme-li o rozvíjení komunikativních schopností žáků, máme tím na mysli především v rámci vyučování, zejména v předmětu český jazyk a literatura. V širším významu lze za cíl jazykové výchovy považovat zlepšení úrovně mluveného projevu co do srozumitelnosti, výstižnosti vyjadřování, tak i slovní zásoby. (Toman 2007)

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání<sup>5</sup> rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (obor Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (obor Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (obor Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (obory Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (obory Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (obory Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (obory Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (obor Člověk a svět práce)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dále uvádí<sup>6</sup>:

*„Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní postavení. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“*

---

<sup>5</sup> Kromě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání existují ještě Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, gymnaziální vzdělávání atd. Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

<sup>6</sup> Dostupné online z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf) (část C)

*„Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru<sup>7</sup> **Český jazyk a literatura** jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“*

Obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura můžeme rozdělit do tří složek<sup>8</sup>:

- **Komunikační a slohová výchova**
- **Jazyková výchova**
- **Literární výchova**

*„V **Komunikační a slohové výchově** se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.“*

*„V **Jazykové výchově** žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji*

---

<sup>7</sup> Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola rozčlení do vyučovacích předmětů a dále rozpracuje, případně doplní v učebních osnovách podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků tak, aby směřoval k rozvoji *klíčových kompetencí* (viz. následující kapitola).

<sup>8</sup> Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

*potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“*

*„V **Literární výchově** žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím Dramatické výchovy, zařazené v Rámcovém vzdělávacím programu jako doplňující vzdělávací obor.“*

Učivo, které je vymezené Rámcovým vzdělávacím programem, je školám pouze doporučené k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Učivo se stává závazným až na úrovni Školního vzdělávacího programu<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Národní vzdělávací plán (tzv. Bílá kniha, výchozí bod pro Rámcové vzdělávací programy) → Rámcové vzdělávací programy → Školní vzdělávací program (Vytváří si již sama škola na základě rámcového vzdělávacího programu.)



## 2.1 Rozvoj komunikativních dovedností

Se změnou našeho vzdělávacího systému<sup>10</sup> začal být kladen větší důraz na nutnost vybavit žáky vedle předmětových vědomostí a dovedností také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které jsou souhrnně označovány jako **klíčové kompetence**. Tyto kompetence jsou základní a nejobecnější výstupy procesu vzdělávání na základní škole. Měly by být soustavně rozvíjeny ve všech předmětech a prolínat všemi etapami vzdělávání prostřednictvím průřezových témat<sup>11</sup>. Jednou ze šesti stanovených klíčových kompetencí je **kompetence komunikativní**. Na konci základního vzdělávání by podle Rámcového vzdělávacího programu měli žáci:

- formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu. Vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.
- naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, účinně se zapojovat do diskuse, obhájit svůj názor a vhodně argumentovat.
- rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků. Přemýšlet o nich, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.

---

<sup>10</sup> Nová koncepce je zaznamenána v Bílé knize. Ústřední myšlenkou Rámcového vzdělávacího programu je nyní snaha upouštět od předávání již hotových informací. Oproti tomu je kladen důraz na klíčové kompetence.

<sup>11</sup> Tematické okruhy průřezových témat prochází napříč vzdělávacími oblastmi a obory. Nejsou pro ně zřízeny samostatné vyučovací předměty, ale integrují se do všech vyučovacích předmětů. Jejich obsah je realizován formou projektů a jsou obsaženy také v celoškolských aktivitách.

- využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.
- využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Dále se uvádí komunikativní dovednosti, na jejichž rozvoji by se podle kurikula<sup>12</sup> měly podílet čítanky (Zítková 2006):

### **A) Komunikace s textem a její usměrňování:**

#### **a) recepční dovednosti:**

- 1) čtení s porozuměním, orientace v textu, zážitkové čtení, naslouchání
- 2) interpretace literárního textu (ve formulaci RVP ZV „jednoduchý rozbor literárního textu“)
  - racionálně analytická (orientace na ústřední myšlenku textu, jednotlivé tematické složky, kompozici, jazykové prostředky)
  - kontextově srovnávací (srovnávání tematiky textu s vlastními zážitky, znalostmi žáků, širším kontextem)
- 3) vyjadřování dojmů z četby, názorů na přečtené, hodnocení přečteného;

#### **b) reprodukční dovednosti:**

- 1) přednes, výrazné čtení (technika mluveného projevu při věrné reprodukci textu)
- 2) volná reprodukce obsahu textu

#### **c) produkční dovednosti:**

- 1) různé formy verbální kreativity (souvislý mluvený projev, tvorba vlastního textu),
- 2) různé formy nonverbální kreativity (včetně dramatizace).

---

<sup>12</sup> Kurikulum nejčastěji představuje vzdělávací program, obsah vzdělávání (co se mají žáci naučit), vztahy ve vzdělávání, prostředí pro vzdělávání, jeho průběh a výsledky.  
Dostupné online z [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kurikulum](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikulum)

**B) Komunikace s obrazem<sup>13</sup> (ilustrací, výtvarnou složkou čítanky) a její usměrňování:**

**a) recepční dovednosti:**

- 1) popis ilustrace, styl ilustrátora,
- 2) hodnocení ilustrace;

**b) produkční dovednosti** (tvorba vlastního výtvarného doprovodu).

**c) Komunikace interpersonální** (vzájemná komunikace v žákovském kolektivu).

## **2.2 Komunikativní schopnosti žáků**

Podle H. Tymichové (1987) by šestileté dítě přicházející do školy, mělo již správně vyslovovat i správně mluvit tak, jak se užívá jazyka v jeho okolí. Škola jistě znamená velký zásah do doposud hravého způsobu života dětí. Nastává období povinností, společenské kontroly, začleňování se do nového kolektivu, upravuje se režim dne.

K úspěšnému zvládnutí povinností ve škole je důležité dosáhnout určité úrovně biologického, psychologického a sociálního vývoje. Vstupem do školy se mění i vztah dítěte k jazyku. Už to není jen prostředek dorozumívání, výraz myšlenek, citů a přání. Z jazyka se stává vyučovací předmět. Řeči je věnována pozornost, je opravována, analyzována na slova, slabiky, hlásky, přistupuje nově písemný projev a spisovný jazyk.

---

<sup>13</sup> Ilustrace v dětských čítankách tvoří důležitou estetickou složku literatury pro mladší čtenáře. V primární škole by práce s ní měla být nedílnou součástí práce s literaturou.

Šestileté děti dovedou vyjádřit vše, co mají na mysli. Běžně se dohovoří, vyjadřují se ve větách, umí vyprávět. Disponují slovní zásobou přibližně okolo 3000 slov. Do jedenácti let věku jejich slovní zásoba prudce narůstá, a to nejen kvantitativně, ale i kvalitativně, neboť ze slov jako vyjádření pro myšlenkové obrysy se postupně vytvářejí pojmy s větší obsahovou přesností (Příhoda 1963). Děti zvládají synonymii, homonymii, chápou slovní hry a žerty. Jejich pasivní slovník je několikrát větší než slovník aktivní, ačkoli oba se zvětšují pravidelně ve všech předmětech ve škole i vlivem prostředí, v němž děti vyrůstají.

### 3. Čtení kontra komunikace

Dítě už sice zvládlo řeč jako dorozumívací prostředek, používá slov, rozumí jejich významu, avšak chápe je spíš jako celek a netuší, že se ještě z něčeho skládají. Aby se dítě naučilo číst, musí projít několika fázemi – musí umět rozlišit slovo a jeho význam, poznat strukturu slova (vydělit slabiky, hlásky a písmena), složit opět tyto komponenty v celek a poznat význam přečteného slova. Proces čtení je tedy souborem komplexních zrakových, sluchových a vztahových dovedností. Pokročilí čtenáři můžou už sluchovou (zvukovou) stránku (hlasité čtení) vynechat. Při získávání dovednosti čtení se tedy u dětí uplatňuje především jejich zrak, sluch a řeč (Tymichová 1987).

Obsahovou strukturu předmětu čtení a literární výchova tvoří (Toman 2007, s. 7):

- výcvik čtení,
- **kultura mluveného projevu a vyjadřování,**
- soubor umělecky hodnotných textů školní žákovské četby,
- literárně-estetické činnosti,
- elementární vědomosti o literatuře,
- tzv. příležitostná výchova literaturou a uměním.

Jak uvádí M. Sovák (1981), dítě se učí číst a psát na základě mluvené řeči. Z tohoto důvodu si žáci při psaní slova odříkávají. Hlasitou reprodukcí čteného si pomáhají i při čtení obtížnějších textů. Můžeme tedy říci, že čtení, psaní a mluva se vzájemně ovlivňují.

Mezi základní předpoklady úspěšného zvládnutí čtení patří určitý stupeň vyspělosti dítěte, označovaný obvykle jako „**školní zralost**“ nebo „**připravenost pro vstup do školy**“. Oba termíny se částečně kryjí, první se vztahuje spíše na dosažený a

požadovaný stupeň vývoje somatického, psychického i sociálního, druhý bere v úvahu systematické pedagogické působení mateřské školy spolu s úrovní přípravy na požadavky kladené na žáky při počátečním vyučování. Čtení vyžaduje už určitou vyzrálост nervové soustavy, především šedé kůry mozkové, dobrou funkci zrakového a sluchového analyzátoru, schopnost soustředění a sebeovládání. Záleží však ještě na celé řadě činitelů, které ovlivňují úspěchy a neúspěchy žáka. Souvisejí s jeho genetickou a neurofyzilogickou vybaveností, s jeho zdravotním stavem, schopnostmi, rozumovou i řečovou vyspělostí, s celkovým předchozím vývojem, s prostředím, ve kterém žilo, i s tím, jak bylo vychovááno. Jsou však i děti, které se jeví jako velmi či alespoň průměrně nadané, a přece mají se čtením a psaním závažné obtíže – v tomto případě se může jednat o děti dyslektické (viz kapitola 4.1) (Tymichová 1987, s. 10).

Na prvním stupni učitelé mnohem více preferují čtení hlasité, což je samozřejmě pro výuku čtení nezbytné, avšak tiché čtení je také velmi důležité, vzbuzuje větší fantazii, žák se nemusí tolik soustředit na to jak správně číst a vyslovovat, ale i na to co čte a jaké představy mu text evokuje. Protože jde o úkoly vyžadující pro dítě značné úsilí a soustředění, je důležité získat jeho spolupráci a podnítit jeho aktivitu. Opakování a procvičování nemusí být stále stejné a stereotypní. Je nutné nejprve zvolit vhodnou **motivaci**, aby děti četli, protože chtějí, ne protože musejí. Je to otázkou vynalézavosti, jak bude cvičení probíhat. Může být připodobněno zajímavé hře, může se při něm závodit, soutěžit, mohou být používány zajímavé pomůcky, nové materiály apod. Též je vhodné přiměřené střídání činností, jejich obměňování, zařazování odpočinkových přestávek i aktivní relaxace. Též je důležité zvolit ukázkou, která dítě dokáže zaujmout. Žáci by ke čtení měli být motivováni zábavnou formou, která je blízká jejich věku. Měli by číst rádi, nikoliv s odporem. Pokud se učiteli na 1. stupni podaří vypěstovat v žácích odpor ke čtení, je možné, že už si k němu ani v pozdějším věku nenajdou cestu. Čtenářství velmi výrazně ovlivňuje úroveň

vyjadřování a slovní zásobu, při čtení se učíme a upevňujeme si i gramatiku. O toto všechno by pak žáci mohli být ochuzeni.

Po přečtení textu by měly následovat nejrůznější návazné aktivity jako např. diskuze, popis a charakteristika postav, žáci mohou doplnit příběh i vlastní ilustrací, mohou vymýšlet své vlastní alternativní závěry, ukázkou zdramatizovat apod. Toto všechno by měli učitelé dodržovat především proto, že žáci na prvním stupni jen těžko udrží pozornost u jedné aktivity. Proto jsou motivace a střídání činností tak důležité. Dítě by mělo být vtaženo do příběhu po celou dobu práce s textem, mělo by být schopno vyjádřit své pocity a představy a to všechno pokud možno zábavnou formou.

Takováto příprava na hodinu čtení je však mnohem složitější a vyžaduje více času učitelů, kteří pak raději sklouzávají k variantě nechat děti číst nahlas a to nejlépe ukázky z čítanek, které jsou navíc vybaveny doplňujícími otázkami, tudíž se časová příprava na hodinu rapidně zkrátí. Učitelova funkce v hodině je pak pouhým opravováním chyb ve výslovnosti, nikoliv rozvíjením komunikativních dovedností žáků. Nejde pochopitelně jen o stránku formální, nebo jen obsahovou. Tyto dvě složky projevu jdou ruku v ruce. K tomu, abychom řekli něco obsahově hodnotného, potřebujeme znát i náležitou formu, jinak bychom se rovnou mohli dorozumívat posunky a pomocí piktogramů, a naopak vyjadřovat se sice na úrovni, ale o ničem, by bylo přinejmenším zbytečné.

### **3.1 Čtení s porozuměním**

*„Dovednost číst s porozuměním závisí na zvládnutí čtecí techniky, na celkové intelektové, jazykové a kulturní úrovni čtenáře, jeho životních a čtenářských zkušenostech a vědomostech, na bohatství jeho slovní zásoby i na obsahové a formální přiměřenosti čteného textu.“ (Toman 2007, s. 36)*

Zvládnout techniku čtení neznamena pouze číst rychle, formálně a intonačně správně. Zahrnuje i aktivní zmocnění se textu – pochopení přečteného. Porozumění čtenému textu je složitá psycholingvistická činnost. Dochází při ní ke spojení mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem (Bednářová 2008). U dyslektických žáků porozumění napomáhá čtení textu po částech, grafická úprava textu (např. barevné zvýraznění či velikost písma), zdůraznění zásadních myšlenek textu, nácvik obtížně čitelných slov, seznámení se s textem např. formou rozhovoru apod.

#### Rozeznáváme tři stupně porozumění textu:

1. **Porozumění izolovaným výrazům** – spojování slov s jejich významy (spojování slov nebo vět s obrázky).
2. **Mechanické porozumění** – základem je asociace, žák je schopen pamatovat si jeden poznatek ve spojení s druhým, avšak ne na základě logických souvislostí.
3. **Porozumění na základě pochopení souvislostí** – žák aktivně vnímá text, vyvozuje z něj závěry, je schopen ho spoluvytvářet.

#### Příklady cvičení pro nácvik čtení s porozuměním:

- **Otázky a odpovědi** – učitel zadá žákům ještě před začátkem čtení několik otázek, na které pak žáci v textu budou hledat odpovědi.
- **Přiřazování slov či celých vět textu k obrázkům** – žáci si přečtou text, poté jim učitel rozdá rozstříhaný text (nebo jen pouhá slova či slovní spojení) a žáci ho přiřazují k jednotlivým obrázkům. Zde je možné ještě kartičky s obrázky chronologicky seřadit.
- **Vyprávění obsahu** – žáci si přečtou text a následně ho převypráví. Při této činnosti se rozvíjí i schopnost vyjadřování žáků.



- **Předvídání** – žáci si přečtou jen část textu, poté zkouší odhadnout, co bude následovat. Můžeme sem zařadit i vymýšlení alternativních konců.
- **Plnění úkolů s využitím poznatků z textu** – žáci si nejdříve přečtou text, poté plní úkoly zadané učitelem. Můžou to být otázky, ale i například vyplňování křížovky.

## **4. Specifické poruchy učení ve vztahu ke čtení a komunikaci žáků**

Poruchy učení (Matějček 1993) jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při osvojování a užívání dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní matematické usuzování a počítání. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na základě dysfunkcí (dysfunkce – neúplně vyvinutá funkce) centrální nervové soustavy. Z hlediska neurofyzologie jsou příčinou specifických poruch učení poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popřípadě v nedostatečné funkci analyzátorů (např. zrak). Psychiatři zase hledají příčiny v narušené komunikaci mezi dítětem a jeho okolím. Z hlediska pedagogiky a psychologie je ke zvládnutí základních školských dovedností potřeba dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Je – li porucha ve vývoji i jen některé z funkcí, může se projevit jako porucha učení. U žáků se specifickými poruchami učení se můžeme poměrně často setkávat s logopedickými nálezy. Mezi ně se řadí i artikulační neobratnost, což je vada řeči, při níž dítě sice umí tvořit hlásky, ale velmi obtížně a těžkopádně artikuluje. Z tohoto důvodu pak bývá řeč často těžko srozumitelná.

Mezi základní specifické poruchy učení (SPU) patří:

- Dyslexie (porucha čtení)
- Dysgrafie (porucha psaní)
- Dysortografie (porucha pravopisu)
- Dyskalkulie (porucha matematických schopností)

Všechny tyto poruchy se mohou kombinovat a mají mnoho společných projevů, jako například poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání, poruchy jemné a hrubé motoriky či poruchy chování. Výčet prvků dostatečně naznačuje, že poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte. Navíc mu jsou i velkou překážkou v osvojování dalších poznatků, což může vést k zaostávání ve vědomostech. Tyto poruchy mohou vznikat na základě lehkých mozkových dysfunkcí, ale i z jiných příčin. Používáme pro ně souhrnný název **specifické vývojové poruchy učení**.

**Lehká mozková dysfunkce (LMD)** – je označení pro celou řadu projevů dítěte na bázi změn, jež se nějakým způsobem odchyľují od běžné normy. Patří sem nápadně nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, hyperaktivita či hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivita, překotnost, výkyvy nálad, tělesná neobratnost, poruchy vnímání a další. Příčinou LMD mohou být genetické vlivy, těžký porod či traumata.

#### **Vzájemný vztah SPU a LMD:**

U dětí s LMD se mohou (ale nemusí) projevit poruchy učení. Stejně tak poruchy učení mohou (ale nemusí) vznikat na základě LMD, mohou to být i jiné příčiny.

## **4.1 Dyslexie**

Pod pojem dyslexie, jakožto asi nejznámější a nejčastěji studovanou formu z celé skupiny poruch učení, zařazujeme všechny existující potíže se čtením. Může postihovat rychlost čtení, správnost i porozumění čtenému textu. Neznamená to však, že každé pomalé čtení je dyslexie. Je třeba brát v úvahu i intelektové schopnosti dítěte, individuální tempo dozrávání a učení se novým poznatkům.

Podle Zelinkové (1996) nejčastěji signalizují poruchy čtení tyto projevy:

- Výkony žáka ve čtení jsou horší než jeho výkony v jiných dovednostech.
- Vázne spojení hláska – písmeno. Žák si dlouho nemůže zapamatovat nová písmena, často je zaměňuje.
- Žák si domýšlí text nebo ho odříkává zpaměti. Selhává při změně textu.
- Obtížně skládá písmena do slabik, pomalu slabikuje.
- Žák není schopen sledovat čtení spolužáků.
  1. Sám nečte
  2. Neudrží pozornost u jedné činnosti
  3. Nevládá vedení očních pohybů po řádce
- Ke konci roku se projevuje tzv. dvojí čtení. Dítě si potichu odříkává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas (u dyslektiků přetrvává do vyšších ročníků a brzdí plynulé čtení).
- Žákovi uniká obsah přečteného textu. Neví, co četl, nechápe napsané pokyny. Porozumění čtenému textu - je jedním z požadavků při nácviku čtení. Zvláště dětem s obtížemi ve čtení, které se příliš soustředí na technickou stránku výkonu, obsah textu často uniká. To má dopad ve všech předmětech, kde má získávat informace čtením z textu. Vhodná cvičení při nácviku čtení s porozuměním:

Přiřazování slov k obrázkům, ilustrace textu (věty), překrývání spodní části písmen (aby dítě muselo text domýšlet z obsahu), zakrývání celých slov ve větě (Na obloze svítí...)

#### 4.1.1 Diagnostika

Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.

Rozlišujeme dva typy diagnostik. Jako první by měla být vypracována ta, která je prováděna v běžné (či specializované třídě) učitelem za spolupráce se speciálním pedagogem, který by měl být na každé škole k dispozici. K tomu je nutné dlouhodobé sledování žáka, srovnání s ostatními žáky, stupeň zvládnutí požadavků daných výukovým plánem. Učitel by se měl zaměřit na zvláštnosti, týkající se projevu poruch učení a zaznamenávat je. U dyslexie je to například – žák čte pomalu, nerozumí čtenému textu, má nesprávné oční pohyby, dvojí čtení atd. Má-li učitel podezření, že by se mohlo jednat o některou z poruch, měl by informovat rodiče a doporučit návštěvu specializovaného pracoviště. Poté učitelovi poznámky během sledování a prvotního diagnostikování dítěte mohou sloužit jako velmi užitečný podklad pro konečnou diagnózu, která může být určena právě jen na specializovaných pracovištích, jako jsou speciálně pedagogická centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Na těchto pracovištích, po navázání individuálního kontaktu s dítětem, lze vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Speciální testy umožňují porovnat žáka s populací daného věku.

Diagnostická kritéria poruchy čtení (Zelinková 1996):

- IQ je větší nebo roven 90
- ČQ (čtenářský kvocient) je větší nebo roven 90
- Rozdíl mezi IQ a ČQ je minimálně 20 bodů
- Trvale podprůměrné výsledky ve čtení

- Negativní nález v oblasti zraku a sluchu, nevýznamné absence ve škole, adekvátní podmínky ve škole
- Rezistence vůči běžným opatřením školy

*Pokud jsou splněna všechna tato kritéria, lze přiřadit diagnózu dyslexie. Není-li jedno kritérium splněno, lze kompenzovat dvěma z následujících kritérií:*

- Prokázána dyslexie u rodičů nebo sourozenců
- LMD
- Poruchy v oblasti psaní
- Snížené výsledky v percepčních zkouškách (zrakové a sluchové vnímání)
- Výrazně opožděný vývoj řeči, specifická porucha řeči

## **4.2 Řeč dětí s poruchami učení**

Řeč se dělí na tři složky. První je složka receptivní (vnímání řeči), druhá je složka centrální (porozumění řeči) a třetí je složka expresivní (vyjadřování). Je prokázáno, že neschopnost přesně porozumět mluvené řeči se vyskytuje u dětí s LMD i s SPU poměrně často. Řeč posuzujeme po stránce vnější (zvukové) a vnitřní (obsahové). Při hodnocení obsahové stránky sledujeme úroveň slovní zásoby, schopnost vyjadřovat výstižně své myšlenky, dovednost navazovat kontakt verbální cestou, gramatickou a syntaktickou stránku řeči. U dětí s LMD bylo zjištěno narušení gramatické a syntaktické stránky řeči, malá slovní zásoba, nepřesnosti v užívání pojmů. Z hlediska posouzení zvukové stránky řeči se zaměřujeme na výslovnost, tempo, přízvuk a způsob užívání hlasu (Zelinková 1996).

Jazykový cit – neboli schopnost dítěte více či méně přesně zvládat mluvnická pravidla bez jejich teoretického osvojení. Již v předškolním věku je většina dětí schopna na základě analogie a nápodoby hovořit gramaticky správně. Na základě

zkoušek jazykového citu bylo zjištěno, že u dyslektiků je tato složka mluvené řeči na nižší úrovni než u běžných dětí, přičemž opoždění činí zhruba dva roky.

Jazykový cit lze rozvíjet pouze řečí, následně čtením. Zjistíme-li u dítěte před nástupem do školy výrazné obtíže v této složce řeči, lze s určitou pravděpodobností říci, že by se mohly později projevit poruchy čtení. Obdobné chyby u dyslektiků jsou důkazem, že poruchy čtení postihují nejen řeč psanou, ale i mluvenou, a souvisejí s odchylkami v řečových centrech mozkové hemisféry.

Rozvíjení řeči – ke zlepšení zvukové stránky řeči přispívá (Zelinková 1996):

- správný mluvní vzor učitele,
- důraz na klidnou a plynulou mluvu,
- cvičení jemné motoriky a motoriky mluvidel, tj. cvičením pohyblivosti jazyka, rtů,
- cvičení sluchového vnímání,
- hry, v nichž je dítě motivováno ke správné výslovnosti (televizní hlasatel, herec)
- dechová cvičení, nácvik správného dýchání, opakování vět či více slov na jedno nadechnutí, hospodaření s dechem při mluvení
- vyhledávání protikladů (vysoký-nízký)
- vyhledávání pojmů nadřazených (jablko, hruška...tj. ovoce)
- vyhledávání pojmů podřazených (nábytek, tj. stůl, židle...)
- vyprávění podle obrázku
- vyhledávání slov začínajících danou hláskou (slabikou) atd.

Velmi důležité pro rozvoj řeči je naslouchání vyprávění druhých, a to nejen dospělých, ale i ostatních spolužáků. Pro budoucí život dítěte je totiž důležité nejen mluvit a přesně formulovat své myšlenky, ale i naslouchat druhému a vést dialog.

### 4.3 Organizace péče o děti s poruchami učení

V současné době lze zajišťovat speciální péči v těchto formách (Zelinková 1996):

- Individuální přístup v rámci běžné třídy ZŠ
- Reeducace vyškoleným učitelem v rámci kroužků či doplňovacích hodin
- Reeducace prováděná speciálním pedagogem, který dochází na školu ze SPC či PPP a pracuje s dětmi přímo ve škole.
- Ambulantní péče přímo v PPP nebo SPC
- Specializovaná třída pro děti s poruchou učení
- Škola pro děti s poruchami učení.

Nelze jednoznačně říci, který typ péče je nejvýhodnější. Každý má své výhody i nevýhody, které jsou při rozhodování třeba zvážit. Projevují-li se pouze rysy poruch učení, je odstraňování obtíží záležitostí třídního učitele, popř. speciálního pedagoga. V případě poruchy rozhodujeme mezi ambulantní péčí a specializovanou třídou.

Speciální pedagog provádí speciální pedagogickou nápravu dle podkladů poradny. Tato náprava na škole probíhá:

- Nepovinný předmět pro speciální třídy 2. – 5. ročníku – 1 hodina týdně (donáprava)
- Přímá individuální práce s dětmi mimo vyučování – integrovaní žáci z běžných tříd a vybraní žáci ze tříd speciálních dle potřeb třídního učitele nebo návrhu poradny.
- Speciální pedagog vede o nápravách dokumentaci - třídní knihu, průběžné záznamy o žácích, poznámky v IVP či jeho aktualizace.
- Zajišťuje kompenzační pomůcky či jiný studijní materiál.
- Spolupracuje s výchovným poradcem a školním speciálním pedagogem, poradnou a pravidelně se schází na konzultacích s rodiči žáků.



- Speciální pedagog dále provádí logopedickou nápravu. Ta se uskutečňuje individuálně po vyučování.

#### **Výhody specializované třídy:**

Dítě je zde umístěno mezi děti se stejnou nebo podobnou poruchou, tudíž nevznikají pocity méněcennosti.

Učitel zařazuje nejrůznější speciální metody a pomůcky (obvykle bývají zařazovány i speciální donápravové hodiny navíc), pro tuto práci je připraven.

Individuální péče je při malém počtu dětí intenzivnější.

#### **Nevýhody specializované třídy:**

Dítě je po 1. ročníku vytrženo z kolektivu běžné třídy.

Ocitají se ve skleníkovém prostředí. Po návratu do kmenové třídy se potíže mohou prohloubit.

V konkrétních případech je důležité brát v úvahu i psychické zvláštnosti dítěte. Pro děti nervově labilnější, citlivé, je vhodné zařazení do specializované třídy stejně jako pro děti pomalé, ustrašené apod. Naopak je-li dítě nadprůměrné, bude nejspíš vhodnější reedukace ambulantní, kdy zůstává v kolektivu, na který je zvyklé, a nemusí měnit prostředí školy. Vše se odvíjí od doporučení speciálních pracovníků a po dohodě s rodiči žáka (Zelinková 1996).

## 5. Závěr praktické části

- Základní komunikační prostředky mluvené řeči jsou verbální (slova), neverbální (mimoslovní signály), a paralingvistické (melodie, hlasitost, intonace, tón hlasu).
- Jazyk slouží primárně ke sdělování informací, je však též nástrojem pojmově logického myšlení.
- Správnost mluveného projevu v oblasti výslovnostní, gramatické a logické je podmínkou jeho srozumitelnosti. Přiměřeností se zase rozumí volba vhodných slov a vhodný způsob jejich sestavování v souvislou a srozumitelnou řeč.
- Ve spontánních mluvených projevech se odráží běžné denní situace i momentální rozpoložení mluvčího. Skutečnost je vystihována bezprostředněji, je omezené uvažování a reflexe. Není předem připravený ani nesleduje žádné specifické cíle. To ovlivňuje ráz užitých lexikálních prostředků, hláskoslovnou, tvaroslovnou a skladebnou stránku projevu.
- Mezi faktory ovlivňující dětskou mluvenou řeč největší měrou patří vrozené mentální předpoklady a stimulace prostředím.
- Rozvoj slovní komunikace žáků ve škole by měl prolínat všemi vyučovacími předměty i školními projekty, a to v rámci rozvíjení komunikativní kompetence. Rámcový vzdělávací program rozvoj komunikativních dovedností dále blíže definuje pod vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace.
- Obsahovou strukturu předmětu čtení a literární výchova tvoří také kultura mluveného projevu a vyjadřování. Čtení, psaní a mluva se vzájemně ovlivňují.

- Dyslexie je specifická porucha čtení. Mezi základní projevy se mimo jiné řadí: domýšlení textu nebo jeho odříkávání z paměti, uniká mu obsah přečteného – příliš se soustředí na technickou stránku čtení, malá slovní zásoba či nepřesnost v užívání pojmů.
- Speciální péče o děti s poruchami učení probíhá převážně formou integrace do běžné třídy (žák má individuální vzdělávací plán, reedukace u něj probíhá ambulantně) nebo zařazením do speciální třídy pro děti se specifickými poruchami učení.

## II. Praktická část

### **6. Analýza mluvených projevů – zkoumání vlivu hlasitého a tichého čtení na mluvený projev žáků**

#### **6.1 Metodologická východiska pedagogického výzkumu**

Během mé pedagogické praxe s dětmi na 1. stupni jsem měla možnost pozorovat, jakým způsobem žáci mluví, a to v rámci vyučovacích hodin i přestávek. Dospěla jsem k názoru, že úroveň mluvního vyjadřování dětí je na velmi nízké úrovni. Někdy žáci nebyli schopni vyjádřit i jednoduchou myšlenku souvislou větou. Zaměřila jsem se také na rozvoj komunikačních dovedností ve škole. Činností, ve kterých by žáci rozvíjeli slovní zásobu, a vůbec celkovou úroveň jejich vyjadřování, jsem našla jen málo. Došla jsem tedy k závěru, že prostor pro rozvoj těchto dovedností je téměř mizivý. V hodinách jasně převládal projev učitele. Žákům by však měla být dána možnost volnějšího mluvního vyjádření i v rámci vyučovacích hodin. Tyto získané poznatky se staly východisky pro můj pedagogický výzkum.

Tím byl vymezen předmět výzkumu, avšak zbývalo ještě určit, jakým způsobem bude probíhat. Nejdříve jsem se rozhodla pro výzkum kvalitativní. Kvalitativní výzkum neužívá statistických metod a technik. Je víceméně omezen jen na to, jak sám výzkumník nahlíží, chápe a interpretuje daný problém. Aby byl takovýto výzkum opravdu kvalitní, tedy aby z něj vzešla objektivní data a výsledky, které dávají smysl, je potřeba se daným problémem zabývat delší dobu a mít alespoň trochu zkušeností. Výzkum kvantitativní je v tomto ohledu mnohem jednodušší. Zjednodušeně můžeme říci, že pomocí měření se získají data, která se pak dále

dosazují do vzorců, z nichž nám vyjde nějaký výsledek. Avšak mluvená řeč obsahuje takové množství nejrozličnějších jevů, že pravděpodobně neexistuje žádná metoda, ani statistický test k tomu, jak ji analyzovat a dále zkoumat tak, aby bylo možné pokrýt co možná největší spektrum právě těchto různorodých jevů. Z tohoto důvodu jsem zvolila kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Díky složce kvantitativní budu schopna dobrat se obecně platných výsledků, a ty rysy mluvených projevů, které se do statistických výpočtů již „nevejdou“, budu dále analyzovat kvalitativně.

### **6.1.1 Cíle výzkumu**

Obecným cílem diplomové práce je zjistit nedostatky ve výstavbě mluvených projevů dětí na 1. stupni základní školy. Zaměřila jsem se na vybrané rysy mluvených projevů, jak z hlediska obsahové, tak i formální stránky.

Hlavním cílem bylo zjistit, jaký vliv má tiché a hlasité čtení na mluvený projev žáků, respektive která varianta mluvním dovednostem spíše prospívá. Možnost spolupráce s dyslektickými dětmi vedla k poslednímu cíli, a to porovnání rozdílů mezi mluvními projevy žáků s poruchou čtení a žáků bez poruchy.

### **6.1.2 Formulace výzkumných problémů a stanovení hypotéz**

První čtyři výzkumné problémy vychází ze snahy porovnat rozdíly vlivu tichého a hlasitého čtení na úroveň mluvených projevů žáků. Zbývající dva výzkumné problémy vychází z možnosti porovnání rozdílů v mluvených projevech běžných a dyslektických žáků.

**1. Je statistický rozdíl v porozumění textu u žáků s poruchou čtení při hlasitém a tichém čtení?**

$H_0$  V porozumění textu u žáků s poruchou čtení není rozdíl při hlasitém a tichém čtení.

$H_A$  V porozumění textu u žáků s poruchou čtení je rozdíl při hlasitém a tichém čtení.

**2. Je statistický rozdíl ve formální stránce mluveného projevu žáků s poruchou čtení při hlasitém a tichém čtení?**

$H_0$  Ve formální stránce mluveného projevu žáků s poruchou čtení není rozdíl při hlasitém a tichém čtení.

$H_A$  Ve formální stránce mluveného projevu žáků s poruchou čtení je rozdíl při hlasitém a tichém čtení.

**3. Je statistický rozdíl v porozumění textu u žáků bez poruchy čtení při hlasitém a tichém čtení?**

$H_0$  V porozumění textu u žáků bez poruchy čtení není rozdíl při hlasitém a tichém čtení.

$H_A$  V porozumění textu u žáků bez poruchy čtení je rozdíl při hlasitém a tichém čtení.

**4. Je statistický rozdíl ve formální stránce mluveného projevu žáků bez poruchy čtení při hlasitém a tichém čtení?**

$H_0$  Ve formální stránce mluveného projevu žáků bez poruchy čtení není rozdíl při hlasitém a tichém čtení.

$H_A$  Ve formální stránce mluveného projevu žáků bez poruchy čtení je rozdíl při hlasitém a tichém čtení.

**5. Je statistický rozdíl v celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska obsahové stránky?**

$H_0$  V celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska obsahové stránky není rozdíl.

$H_A$  V celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska obsahové stránky je rozdíl.

**6. Je statistický rozdíl v celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska formální stránky?**

$H_0$  V celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska formální stránky není rozdíl.

$H_A$  V celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska formální stránky je rozdíl.

### **6.1.3 Výzkumný soubor**

Bylo osloveno 35 rodičů žáků čtvrtých tříd základní školy U Soudu, kteří byli požádáni o svolení možnosti spolupráce s jejich dětmi v rámci výzkumu diplomové práce. Poté bylo vybráno jedenáct dětí ze speciální třídy pro děti s poruchami učení tak, aby u každého z nich byla diagnostikována dyslexie, a dalších jedenáct dětí z běžné třídy tak, aby naopak u žádného z nich dyslexie diagnostikována nebyla. Výzkumu zaměřeného na využití audio záznamů při hodnocení komunikativních dovedností a porozumění textu, se tedy zúčastnilo celkem 22 žáků. Všichni tito žáci byly v době výzkumu ve věku 9 – 10 let.

#### 6.1.4 Výzkumné metody a techniky

Jak udává A. Nelešovská, pedagogické jevy a procesy jsou mnohostranné, obtížně izolovatelné a většinou neopakovatelné, což znesnadňuje jejich zkoumání. Tedy rovněž i jejich objektivní posouzení je značně problematické a lze říci, že z toho důvodu při popisu a interpretaci studovaných jevů do nedávné doby převažovalo v pedagogice hledisko kvalitativní. Bez kvantitativního vyjádření se však nemůžeme zcela obejít, tudíž je žádoucí, aby byly využity oba přístupy, které mohou umožnit objektivní analýzu zkoumaného jevu.

*„Měření představuje důležitý poznávací proces, který zvyšuje míru našeho poznání. Funkcí měření v pedagogice je kvantitativně vyjádřit, úroveň rozvoje určitých znaků nebo vlastností (vědomostí, dovedností, schopností), které se mění vlivem výchovně vzdělávacího procesu a opatření“ (J. Skalková 1985 in Nelešovská 2003, s. 17).*

*„Měření je činnost, při které přiřazujeme předmětům nebo jevům čísla podle určitých pravidel“ (F.N. Kerlinger 1972 in Nelešovská 2003, s. 17).*

Potřebné podklady pro analýzu dat byly získány z přepisů zvukových nahrávek mluvených projevů žáků (přílohy C - E) technikou transkripce.

Transkripce se rozumí přepis mluvené řeči. V mluvené řeči lze sledovat mnohem více přídatných jevů, které se v běžném psaném projevu nepoužívají. Jedná se například o melodii hlasu, intonaci, členění projevu na větné úseky, delší i kratší pauzy, výplňkové zvuky, objevují se i místa, která byla z nahrávek nesrozumitelná. Všechny tyto jevy je třeba zaznamenávat, abychom si mohli vytvořit detailnější představu o tom, jakým způsobem projev probíhal. Při transkripci naopak nepoužíváme velká písmena (kromě vlastních jmen), jelikož nemůžeme přesně určit, kdy věta končí a naopak začíná věta nová. Z tohoto důvodu se nepoužívají ani interpunkční znaménka. Přepis by měl být co možná nejpresnější, to znamená, že se v původním



znění zaznamenávají i nespisovné tvary slov, přeřeknutí apod. Po dohodě se speciální pedagožkou byl každému výše zmíněnému jevu přiřazen konkrétní symbol (příloha C).

Dále uvádím deset faktorů, které byly v projevech hodnoceny:

Z hlediska obsahové stránky projevu:

- děj
- posloupnost
- aktéři
- detailnost popisu
- pointa

Z hlediska formální stránky projevu:

- struktura vět
- slovní zásoba
- parazitní slova a zvuky
- opakování slov
- spisovnost

Aby data mohla být přehledně zpracována, bylo nutné je kvantifikovat. K tomu bylo použito techniky tzv. škálování, které posloužilo jako přechod od pojmů kvalitativních ke kvantitativním. Kvantifikace dat v tomto případě přináší značný efekt, zejména pro svou jednoznačnost, názornost a přehlednost.

Ke každému žákovi byla tedy získána dvojí data, z tichého a hlasitého čtení. Nyní již číselná data byla dále zpracována a porovnávána metodou párového t-testu. Párový t-test je statistický test významnosti, který se užívá tehdy, je-li nutné rozhodnout, zda se navzájem liší dvě měření týchž objektů. Hodnoty naměřené u jednoho žáka tedy tvoří vždy pár (Chráska 1991).

Porovnání obou skupin žáků probíhalo formou Studentova t-testu. „Studentův t-test je velmi známý statistický test významnosti, který se užívá v případech, kdy máme rozhodnout, zda jsou či nejsou významné rozdíly mezi průměry dvou skupin“ (Chráska 1991, s. 47). V našem případě se jedná o skupinu žáků ze speciální třídy a skupinu žáků z běžné třídy.

### **6.1.5 Podmínky výzkumného šetření**

Celý výzkum probíhal na základní škole U Soudu, což je v současné době jediná škola v Liberci, kde je možná spolupráce s dětmi ze speciálních tříd. Spolupráce s dětmi ze speciální třídy byla zvolena záměrně, vzhledem odlišnému stylu výuky (větší důraz na výuku čtení, hodiny navíc) a přístupu učitelů. Navíc školu znám již z předchozích let, několikrát jsem zde vypomáhala a později i vykonávala souvislou praxi v rámci studia. Především ochota a vstřícnost ze stran pedagogů a ředitelky školy je přinejmenším obdivuhodná, ale i to je jen další z mnoha faktorů, proč jsem si pro výzkum vybrala právě tuto školu.

#### **Charakteristika školy<sup>14</sup>**

Základní školu tvoří stará historická budova z roku 1891 a nová budova postavená v roce 1994. Výuka v běžných třídách je od 1. do 9. ročníku a probíhá na staré budově. Speciální třídy jsou zde od 2. do 9. ročníku. Část vzdělávání (2. – 5. třída) probíhá na nové budově, se speciálně vzdělanými pedagogy a poradci, druhá část (6. – 9. třída) již probíhá na staré budově paralelně s běžnými třídami.

Škola se nachází téměř v centru města a je taktéž dostupná městskou hromadnou dopravou. Žáky běžných tříd tvoří převážně děti ze spádové oblasti či přilehlého okolí, do speciálních tříd přijíždějí děti z celého Liberce.

---

<sup>14</sup> Dostupné online z <http://www.zsusoudu.cz>

Kapacita školy je 340 žáků, v posledních letech ji navštěvuje okolo 300 žáků.

### **Vybavení školy**

Škola má 17 kmenových tříd, 10 odborných pracoven a 3 oddělení školní družiny. Součástí školy je školní hřiště a travnaté pozemky v okolí nové budovy. Prostory školy jsou čisté, světlé, upravené.

Prostory pro výuku jsou dostatečné, třídy na 1. stupni mají vybudované hrací kouty, k dispozici je zde i koberec, který slouží k oddechu či k výuce. Za zmínku stojí vybavenost školy po stránce ICT. Škola disponuje jednou počítačovou učebnou a multimediální učebnou s interaktivní tabulí. Ve speciálních třídách 1. stupně jsou alespoň 3 počítače pro potřeby žáků. Počítače mají i pedagogové ve svých kabinetech a sborovně, internet je přístupný po celé škole. Škola bohužel nemá bezbariérový přístup.

### **Charakteristika pedagogického sboru**

Pedagogický sbor se skládá z učitelů, učitelek a vychovatelek školní družiny. Ve speciálních třídách 1. stupně je výuka v plném rozsahu zajištěna kvalifikovanými speciálními pedagogy, na 2. stupni je výuka zajištěna speciálními pedagogy již jen částečně. Žákům integrovaným v běžných třídách 1. a 2. stupně se věnují mimo výuku speciální pedagogové v reedukačních cvičeních.

### **Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami**

Speciální třídy jsou zde tedy od 2. do 9. ročníku. Vřazování jsou žáci na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny a písemné žádosti zákonných zástupců. Snížený počet žáků v těchto třídách podle platné legislativy, upravený obsah, formy a metody práce, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, zařazení speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických

služeb a jiná úprava organizace vzdělávání jsou potřebnou zárukou pro zvládnutí osnov základního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na 1. stupni zajišťují výuku speciální pedagogové, na 2. stupni pracují ve speciálních třídách 4 speciální pedagogové, ostatní vyučující prošli potřebnými školeními. Péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v této škole zajišťuje výchovný poradce, speciální pedagog, třídní učitel a ostatní pedagogové.

### **6.1.6 Realizace výzkumného šetření**

Realizace výzkumu se konala v domovském prostředí školy. Aby se vyloučilo vyrušování ze stran spolužáků a omezil se případný hluk, probíhalo samotné nahrávání s jednotlivými žáky individuálně ve sborovně školy. Záznamy byly pořizovány v rámci vyučovacích hodin čtení. Nejprve byl žákům předložen text č.1<sup>15</sup> (příloha A), následně byli vyzváni k hlasitému čtení a reprodukci příběhu, která bylo zaznamenávána na diktafon. Později byl stejným žákům předložen text č.2<sup>15</sup> (příloha B), žáci měli za úkol přečíst text tichým čtením, které bylo opět následováno vlastním vyprávěním a zaznamenáním na diktafon. Šlo o projevy nepřipravené, které nejlépe vystihovaly aktuální vyjadřovací schopnosti žáků a jejich komunikační pohotovost. Získané zvukové nahrávky byly pro lepší orientaci přepsány a jsou součástí příloh diplomové práce.

---

<sup>15</sup> Texty byly vybrány z knížky *Cvičné texty pro pomalejší čtenáře* od Zdeňka Martínka a zvoleny úměrně k věku dětí. Oba texty jsou přibližně stejně dlouhé, mají podobnou strukturu i pointu příběhu a jako hlavní aktéři v nich vystupují zvířata. Ukázky textů lze nalézt v přílohách.

## 6.2 Vyhodnocení naměřených hodnot výzkumného šetření

### 6.2.1 Postup hodnocení

Výzkum probíhal ve dvou fázích. První fáze byla založena na tichém čtení, druhá na hlasitém čtení. Obou dvou fází se zúčastnily jak děti s poruchou čtení, tak děti bez poruchy. Pro každou z nich byla vytvořena tabulka, do které jsem zaznamenávala dosažené hodnoty. Nejprve však bylo nutné pomocí techniky škálování vytvořit bodové ohodnocení jednotlivých rysů mluvených projevů.

#### Parametry hodnocení projevů:

##### 1. Obsahová stránka

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| 1.1. Porozumění děje:   | a) děj příběhu zcela vyjádřen (2 body)<br>b) děj příběhu vyjádřen jen zčásti (1 bod)<br>c) děj příběhu nevyjádřen (0 bodů)  |
| 1.2. Posloupnost        | a) informace řazeny chronologicky (2 body)<br>b) informace řazeny chronologicky jen z části (1 bod)<br>c) informace nejsou řazeny chronologicky (0 bodů)          |
| 1.3. Aktéři příběhu:    | a) jmenování aktérů se shodují s textem (2 body)<br>b) jmenování aktérů se z části shodují s textem (1 bod)<br>c) jmenování aktérů se neshodují s textem (0 bodů) |
| 1.4. Detailnost popisu: | a) příběh je popsán do detailů (2 body)<br>b) detaily jen částečně, v některých pasážích (1 bod)<br>c) projev je strohý, žák nezabíhá do detailů (0 bodů)         |
| 1.5. Pointa příběhu:    | a) pointa vyjádřena (2 body)<br>b) pointa vyjádřena jen částečně (1 bod)<br>c) pointa nevyjádřena (0 bodů)  |

## 2. Formální stránka

- 2.1. Struktura vět:
- a) chyby ve větné struktuře se objevují jen ojediněle (2 body)
  - b) občas se objevují chyby ve větné struktuře (1 bod)
  - c) chyby ve větné struktuře se objevují často (0 bodů)
- 2.2. Slovní zásoba:
- a) bohatá slovní zásoba, vhodné užití slov (2 body)
  - b) slovní zásoba průměrná, občas nevhodné užití slov (1 bod)
  - c) slovní zásoba velmi malá, nevhodné užití slov (0 bodů)
- 2.3. Výplňková slova  
a zvuky:
- a) výplňková slova a zvuky se vyskytují minimálně (2 body)
  - b) občas se vyskytují parazitní slova a zvuky (1 bod)
  - c) parazitní slova a zvuky se objevují často (0 bodů)
- 2.4. Opakování slov:
- a) užitá slova a slovní obraty se téměř neopakují (2 body)
  - b) užitá slova a slovní obraty se občas opakují (1 bod)
  - c) užitá slova a slovní obraty se opakují velmi často (0 bodů)
- 2.5. Spisovnost:
- a) projev je převážně spisovný – snaha o spisovnost (2 body)
  - b) projev je místy nespisovný (1 bod)
  - c) projev je převážně nespisovný (0 bodů)

### 6.2.2 Záznam bodového hodnocení

Během výzkumu bylo získáno množství metrických dat. Pro snadnější práci s nimi bylo nutné data přehledně utřídit. Toho jsem docílila vypracováním tabulek č. 1 - 4 uvedených na následující stránce. Tyto záznamové tabulky obsahují prostý záznam dat získaných během výzkumu. Jsou tedy jen soupisem naměřených hodnot, neobsahují žádné procentuální vyjádření. Data obsažená v tabulkách jsou pak dále hlouběji zpracována.

Tabulka č. 1 - naměřené hodnoty u žáků s poruchou čtení při tichém čtení:

ŽÁCI S PORUCHOU UČENÍ – TICHÉ ČTENÍ													
pořadové číslo	jméno	parametry měření										obsahová stránka	formální stránka
		obsahová stránka					formální stránka						
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		
1.	Jakub K.	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	5	2
2.	Honza K.	2	1	2	2	0	0	1	0	0	0	7	1
3.	Ondřej	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.	Daniel B.	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	1
5.	Jan H.	1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	6	1
6.	Denis H.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0
7.	Jan V.	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	3	0
8.	Josef L.	1	2	1	1	1	0	1	1	1	0	6	3
9.	Honza J.	2	1	2	1	1	0	1	0	0	0	7	1
10.	Martina	2	2	2	2	2	0	1	0	0	1	10	2
11.	Adam K.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0

Tabulka č. 2 - naměřené hodnoty u žáků s poruchou čtení při hlasitém čtení:

ŽÁCI S PORUCHOU UČENÍ – HLASITÉ ČTENÍ													
pořadové číslo	jméno	parametry měření										obsahová stránka	formální stránk
		obsahová stránka					formální stránka						
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		
1.	Jakub K.	2	2	1	1	1	0	1	0	0	1	7	2
2.	Honza K.	2	2	2	2	0	0	1	0	0	0	8	1
3.	Ondřej	2	2	2	2	1	0	1	0	1	1	9	3
4.	Daniel B.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
5.	Jan H.	2	2	1	1	1	0	1	0	0	0	7	1
6.	Denis H.	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	4	1
7.	Jan V.	2	2	1	1	1	0	1	0	0	0	7	1
8.	Josef L.	2	2	1	0	0	0	1	1	0	1	5	3
9.	Honza J.	1	2	1	1	1	0	1	0	0	0	6	1
10.	Martina	2	2	1	2	1	0	1	0	0	0	8	1
11.	Adam K.	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0

Tabulka č. 3 - naměřené hodnoty u žáků bez poruchy čtení při tichém čtení:

ŽÁCI BEZ PORUCHY UČENÍ – TICHÉ ČTENÍ													
pořadové číslo	jméno	parametry měření										obsahová stránka	formální stránk
		obsahová stránka					formální stránka						
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		
1.	Kristýna	2	2	2	2	1	0	1	0	0	1	9	2
2.	Filip K.	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3	1
3.	Matouš	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0	8	4
4.	Matěj Š.	2	2	2	2	2	0	1	1	0	2	10	4
5.	Linda O.	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	8	5
6.	Timon D.	2	2	2	2	2	0	1	0	0	0	10	1
7.	Patrik N.	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	9	5
8.	Josef K.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	10	9
9.	Tereza	2	2	1	1	0	0	1	0	0	0	6	1
10.	Anička K.	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	9	8
11.	Lenka T.	2	2	2	1	2	0	1	0	1	1	9	3

Tabulka č. 4 – naměřené hodnoty u žáků bez poruchy čtení při hlasitém čtení:

ŽÁCI BEZ PORUCHY UČENÍ – HLASITÉ ČTENÍ													
pořadové číslo	jméno	parametry měření										obsahová stránka	formální stránk
		obsahová stránka					formální stránka						
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		
1.	Kristýna	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	4	3
2.	Filip K.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
3.	Matouš	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	0
4.	Matěj Š.	2	2	1	1	1	0	1	0	0	1	7	2
5.	Linda O.	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
6.	Timon D.	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	5	1
7.	Patrik N.	2	2	1	1	1	0	1	1	0	0	7	2
8.	Josef K.	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	9	7
9.	Tereza	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	2	1
10.	Anička K.	1	1	2	1	0	0	1	0	0	1	5	2
11.	Lenka T.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0



## 6.3 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

V následujících kapitolách se již budu zabývat samotným vyhodnocením a interpretací výsledků výzkumu.

### 6.3.1 Statistické vyhodnocení získaných údajů

#### 6.3.1.1 Párový t-test

Pro řešení výzkumných problémů 1 až 4 byl použit párový T-test. Jedná se o statistický test významnosti, který zjišťuje, zda se navzájem liší dvě měření týchž objektů.

##### **nulová hypotéza:**

$H_0$  - výsledky z prvního hodnocení se výrazně neliší od výsledků z druhého hodnocení

##### **alternativní hypotéza:**

$H_A$  - výsledky jednotlivých měření se výrazně liší

##### **testové kritérium<sup>16</sup>:**

$$t = \frac{\lambda \times \sqrt{N(N-1)}}{\sqrt{\sum (d - \lambda)^2}}$$

$t$  - hodnota testového kritéria

$N$  - počet srovnávaných dvojic výsledků

$d$  - rozdíl výsledků (kladný – zlepšení)

$\lambda$  - průměrný rozdíl hodnot pro všechny dvojice

---

<sup>16</sup> Na základě výpočtu testového kritéria rozhodujeme o platnosti nulové hypotézy.

**kritická hodnota<sup>17</sup>:**

$$f = N - 1 = 10$$

**f** - počet stupňů volnosti

**t<sub>0,05</sub>** - kritická hodnota pro hladinu významnosti 5%

**t<sub>0,01</sub>** - kritická hodnota pro hladinu významnosti 1%

$$t_{0,05} = 2,228$$

$$t_{0,01} = 3,169$$

Je-li vypočtená hodnota **t** vyšší, než hodnota kritická, přijímáme alternativní hypotézu.

---

<sup>17</sup> Vypočítanou hodnotu testového kritéria srovnáváme s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti.

**vstupní data:**

Tabulka č. 5 – žáci s poruchou čtení. Vstupní data pro výpočet Párového t-testu z hlediska obsahové stránky.

ŽÁCI S PORUCHOU ČTENÍ - OBSAHOVÁ STRÁNKA					
pořadové číslo	body O <sub>1</sub>	body O <sub>2</sub>	(d) zlepšení	(d) – (λ)	((d) – (λ)) <sup>2</sup>
1.	5	7	2	0,909	0,826
2.	7	8	1	-0,091	0,008
3.	0	9	9	7,909	62,552
4.	2	1	-1	-2,091	4,372
5.	6	7	1	-0,091	0,008
6.	3	4	1	-0,091	0,008
7.	3	7	4	2,909	8,462
8.	6	5	-1	-2,091	4,372
9.	7	6	-1	-2,091	4,372
10.	10	8	-2	-3,091	9,554
11.	3	2	-1	-2,091	4,372
			Σ(d) = +12	(λ) = +1,091	Σ = 98,906

**výpočet:**

$$t = \frac{\lambda \times \sqrt{N(N-1)}}{\sqrt{\sum (d - \lambda)^2}} = \frac{1,091 \times \sqrt{11(11-1)}}{\sqrt{98,906}} = 1,151$$

**závěr:**

Platí nulová hypotéza. Mezi výsledky těchto dvou měření nebyly zjištěny žádné statistické rozdíly.

**vstupní data:**

Tabulka č. 6 – žáci s poruchou čtení. Vstupní data pro výpočet Párového t-testu z hlediska formální stránky.

ŽÁCI S PORUCHOU ČTENÍ - FORMÁLNÍ STRÁNKA					
pořadové číslo	body F <sub>1</sub>	body F <sub>2</sub>	(d) zlepšení	(d) – (λ)	((d) – (λ)) <sup>2</sup>
1.	2	2	0	-0,273	0,075
2.	1	1	0	-0,273	0,075
3.	0	3	3	2,727	7,437
4.	1	0	-1	-1,273	1,621
5.	1	1	0	-0,273	0,075
6.	0	1	1	0,727	0,529
7.	0	1	1	0,727	0,529
8.	3	3	0	-0,273	0,075
9.	1	1	0	-0,273	0,075
10.	2	1	-1	-1,273	1,621
11.	0	0	0	-0,273	0,075
			Σ(d) = +3	(λ) = +0,273	Σ = 12,187

**výpočet:**

$$t = \frac{\lambda \times \sqrt{N(N-1)}}{\sqrt{\sum(d-\lambda)^2}} = \frac{0,273 \times \sqrt{11(11-1)}}{\sqrt{12,187}} = 0,820$$

**závěr:**

Platí nulová hypotéza. Mezi výsledky těchto dvou měření nebyly zjištěny žádné statistické rozdíly.

**vstupní data:**

Tabulka č. 7 – žáci bez poruchy čtení. Vstupní data pro výpočet Párového t-testu z hlediska obsahové stránky.

ŽÁCI BEZ PORUCHY ČTENÍ - OBSAHOVÁ STRÁNKÁ					
pořadové číslo	body O <sub>1</sub>	body O <sub>2</sub>	(d) zlepšení	(d) – (λ)	((d) – (λ)) <sup>2</sup>
1.	9	4	-5	-1,364	1,860
2.	3	1	-2	1,636	2,676
3.	8	5	-3	0,636	0,404
4.	10	7	-3	0,636	0,404
5.	8	3	-5	-1,364	1,860
6.	10	5	-5	-1,364	1,860
7.	9	7	-2	1,636	2,676
8.	10	9	-1	2,636	6,948
9.	6	2	-4	-0,364	0,132
10.	9	5	-4	-0,364	0,132
11.	9	3	-6	-2,364	5,588
			Σ(d) = -40	(λ) = -3,636	Σ = 24,540

**výpočet:**

$$t = \frac{\lambda \times \sqrt{N(N-1)}}{\sqrt{\sum(d-\lambda)^2}} = \frac{3,636 \times \sqrt{11(11-1)}}{\sqrt{24,540}} = 7,698$$

**závěr:**

Platí alternativní hypotéza. Mezi výsledky těchto dvou měření došlo k výraznému zhoršení.

**vstupní data:**

Tabulka č. 8 – žáci bez poruchy čtení. Vstupní data pro výpočet Párového t-testu z hlediska formální stránky.

ŽÁCI BEZ PORUCHY ČTENÍ - FORMÁLNÍ STRÁNKA					
pořadové číslo	body F <sub>1</sub>	body F <sub>2</sub>	(d) zlepšení	(d) – (λ)	((d) – (λ)) <sup>2</sup>
1.	2	3	1	3,273	10,713
2.	1	0	-1	1,273	1,621
3.	4	0	-4	-1,727	2,983
4.	4	2	-2	0,273	0,075
5.	5	0	-5	-2,727	7,437
6.	1	1	0	2,273	5,167
7.	5	2	-3	-0,727	0,529
8.	9	7	-2	0,273	0,075
9.	1	1	0	2,273	5,167
10.	8	2	-6	-3,727	13,891
11.	3	0	-3	-0,727	0,529
			<b>Σ(d) = -25</b>	<b>(λ) = -2,273</b>	<b>48,187</b>

**výpočet:**

$$t = \frac{\lambda \times \sqrt{N(N-1)}}{\sqrt{\sum(d-\lambda)^2}} = \frac{2,273 \times \sqrt{11(11-1)}}{\sqrt{48,187}} = 3,434$$

**závěr:**

Platí alternativní hypotéza. Mezi výsledky těchto dvou měření došlo k výraznému zhoršení.

### 6.3.1.2 Studentův t-test

Pro řešení výzkumných problémů 5 a 6 byl použit studentův t-test. Jedná se o statistický test významnosti, který zjišťuje, jestli jsou významné rozdíly mezi průměrnými výsledky dvou skupin objektů.

#### **předpoklady pro oprávněné použití Studentova t-testu:**

- vstupní data jsou data metrická
- vstupní data neodporují normálnímu rozdělení četností (test dobré shody chí-kvadrát)
- rozptyly v obou srovnávaných skupinách nejsou příliš rozdílné (Snedecorův F-test)

#### **nulová hypotéza:**

$H_0$  - mezi průměrnými výsledky obou skupin nejsou významné rozdíly (rozdíly lze připsat na vrub náhody)

#### **alternativní hypotéza:**

$H_A$  - mezi výsledky jsou významné rozdíly

#### **testové kritérium:**

$$t = \frac{X_1 - X_2}{s} \sqrt{\frac{N_1 \times N_2}{N_1 + N_2}}$$

$X_1, X_2$  - průměry výsledků obou srovnávaných skupin

$N_1, N_2$  - četnosti obou skupin

$s^2$  - nestranný odhad rozptylu

$$s^2 = \frac{1}{N_1 + N_2 - 2} \left( \sum (X_i - X_1)^2 + \sum (X_j - X_2)^2 \right)$$

$X_i, X_j$  - jednotlivé naměřené hodnoty v obou skupinách

**kritická hodnota:**

$$f = N_1 + N_2 - 2 = 20 \quad f - \text{počet stupňů volnosti}$$

$$t_{0,05} = 2,086 \quad t_{0,05} - \text{kritická hodnota pro hladinu významnosti 5\%}$$

$$t_{0,01} = 2,845 \quad t_{0,01} - \text{kritická hodnota pro hladinu významnosti 1\%}$$

Je-li vypočtená hodnota  $t$  vyšší, než hodnota kritická, přijímáme alternativní hypotézu.



**vstupní data:**

Tabulka č. 9 – vstupní data pro výpočet Studentova t-testu z hlediska obsahové stránky při tichém čtení.

TICHÉ ČTENÍ – OBSAHOVÁ STRÁNKA							
žáci s poruchou čtení				žáci bez poruchy čtení			
pořad. číslo	počet bodů $X_i$	$X_i - X_1$	$(X_i - X_1)^2$	pořad. číslo	počet bodů $X_j$	$X_j - X_2$	$(X_j - X_2)^2$
1.	5	+0,273	0,075	1.	9	+0,727	0,529
2.	7	+2,273	5,167	2.	3	-5,273	27,805
3.	0	-4,727	22,345	3.	8	-0,273	0,075
4.	2	-2,727	7,437	4.	10	+1,727	2,983
5.	6	+1,273	1,621	5.	8	-0,273	0,075
6.	3	-1,727	2,983	6.	10	+1,727	2,983
7.	3	-1,727	2,983	7.	9	+0,727	0,529
8.	6	+1,273	1,621	8.	10	+1,727	2,983
9.	7	+2,273	5,167	9.	6	-2,273	5,167
10.	10	+5,273	27,805	10.	9	+0,727	0,529
11.	3	-1,727	2,983	11.	9	+0,727	0,529
$\Sigma = 52$		$X_1 = 4,727$	$\Sigma = 80,187$	$\Sigma = 91$		$X_2 = 8,273$	$\Sigma = 44,187$

**výpočet:**

$$s^2 = \frac{1}{11 + 11 - 2} \times (80,187 + 44,187) = 6,219$$

$$s = 2,494$$

$$t = \frac{8,273 - 4,727}{2,494} \times \sqrt{\frac{11 \times 11}{11 + 11}} = 3,334$$

**závěr:**

Platí alternativní hypotéza. Mezi oběma skupinami jsou významné statistické rozdíly.

**vstupní data:**

Tabulka č. 10 – vstupní data pro výpočet Studentova t-testu z hlediska formální stránky při tichém čtení.

TICHÉ ČTENÍ – FORMÁLNÍ STRÁNKA							
žáci s poruchou čtení				žáci bez poruchy čtení			
pořad. číslo	počet bodů $X_i$	$X_i - X_1$	$(X_i - X_1)^2$	pořad. číslo	počet bodů $X_j$	$X_j - X_2$	$(X_j - X_2)^2$
1.	2	+1	1	1.	2	-1,909	3,644
2.	1	0	0	2.	1	-2,909	8,462
3.	0	-1	1	3.	4	+0,091	0,008
4.	1	0	0	4.	4	+0,091	0,008
5.	1	0	0	5.	5	+1,091	1,190
6.	0	-1	1	6.	1	-2,909	8,462
7.	0	-1	1	7.	5	+1,091	1,190
8.	3	+2	4	8.	9	+5,091	25,918
9.	1	0	0	9.	1	-2,909	8,462
10.	2	+1	1	10.	8	+4,091	16,736
11.	0	-1	1	11.	3	-0,909	0,826
$\Sigma = 11$		$X_1 = 1,000$	$\Sigma = 10,000$	$\Sigma = 43$		$X_2 = 3,909$	$\Sigma = 74,906$

**výpočet:**

$$s^2 = \frac{1}{11 + 11 - 2} \times (10,000 + 74,906) = 4,245$$

$$s = 2,060$$

$$t = \frac{3,909 - 1,000}{2,060} \times \sqrt{\frac{11 \times 11}{11 + 11}} = 3,312$$

**závěr:**

Platí alternativní hypotéza. Mezi oběma skupinami jsou významné statistické rozdíly.

**vstupní data:**

Tabulka č. 11 – vstupní data pro výpočet Studentova t-testu z hlediska obsahové stránky při hlasitém čtení.

HLASITÉ ČTENÍ – OBSAHOVÁ STRÁNKA							
žáci s poruchou čtení				žáci bez poruchy čtení			
pořad. číslo	počet bodů $X_i$	$X_i - X_1$	$(X_i - X_1)^2$	pořad. číslo	počet bodů $X_j$	$X_j - X_2$	$(X_j - X_2)^2$
1.	7	+1,182	1,397	1.	4	-0,636	0,404
2.	8	+2,182	4,761	2.	1	-3,636	13,202
3.	9	+3,182	10,125	3.	5	+0,364	0,132
4.	1	-4,818	23,213	4.	7	+2,364	5,588
5.	7	+1,182	1,397	5.	3	-1,636	2,676
6.	4	-1,818	3,305	6.	5	+0,364	0,132
7.	7	+1,182	1,397	7.	7	+2,364	5,588
8.	5	-0,818	0,669	8.	9	+4,364	19,044
9.	6	+0,182	0,033	9.	2	-2,636	6,948
10.	8	+2,182	4,761	10.	5	+0,364	0,132
11.	2	-3,818	14,577	11.	3	-1,636	2,676
$\Sigma = 64$		$X_1 = 5,818$	$\Sigma = 65,635$	$\Sigma = 51$		$X_2 = 4,636$	$\Sigma = 56,522$

**výpočet:**

$$s^2 = \frac{1}{11 + 11 - 2} \times (65,635 + 56,522) = 6,108$$

$$s = 2,471$$

$$t = \frac{5,818 - 4,636}{2,471} \times \sqrt{\frac{11 \times 11}{11 + 11}} = 1,122$$

**závěr:**

Platí nulová hypotéza. Mezi skupinami nejsou žádné významné statistické rozdíly.

**vstupní data:**

Tabulka č. 12 – vstupní data pro výpočet Studentova t-testu z hlediska formální stránky při hlasitém čtení.

HLASITÉ ČTENÍ – FORMÁLNÍ STRÁNKA							
žáci s poruchou čtení				žáci bez poruchy čtení			
pořad. číslo	počet bodů $X_i$	$X_i - X_1$	$(X_i - X_1)^2$	pořad. číslo	počet bodů $X_j$	$X_j - X_2$	$(X_j - X_2)^2$
1.	2	+0,727	0,529	1.	3	+1,364	1,860
2.	1	-0,273	0,075	2.	0	-1,636	2,676
3.	3	+1,727	2,983	3.	0	-1,636	2,676
4.	0	-1,273	1,621	4.	2	+0,364	0,132
5.	1	-0,273	0,075	5.	0	-1,636	2,676
6.	1	-0,273	0,075	6.	1	-0,636	0,404
7.	1	-0,273	0,075	7.	2	+0,364	0,132
8.	3	+1,727	2,983	8.	7	+5,364	28,772
9.	1	-0,273	0,075	9.	1	-0,636	0,404
10.	1	-0,273	0,075	10.	2	+0,364	0,132
11.	0	-1,273	1,621	11.	0	-1,636	2,676
$\Sigma = 14$		$X_1 = 1,273$	$\Sigma = 10,187$	$\Sigma = 18$		$X_2 = 1,636$	$\Sigma = 42,540$

**výpočet:**

$$s^2 = \frac{1}{11 + 11 - 2} \times (10,187 + 42,540) = 2,636$$

$$s = 1,624$$

$$t = \frac{1,636 - 1,273}{1,624} \times \sqrt{\frac{11 \times 11}{11 + 11}} = 0,524$$

**závěr:**

Platí nulová hypotéza. Mezi skupinami nejsou žádné významné statistické rozdíly.

### 6.3.1.3 Snedecorův F-test

Snedecorův F-test prokazuje homogenitu rozptylu. Na data, která mají příliš rozdílné rozptyly, nelze uplatnit studentův t-test.

**nulová hypotéza:**

$H_0$  - mezi rozptyly v obou srovnávaných skupinách není významný rozdíl

**alternativní hypotéza:**

$H_A$  - mezi rozptyly v obou skupinách jsou významné rozdíly

**testové kritérium:**

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = \frac{\sum (X_i - X_1)^2}{\sum (X_j - X_2)^2} \times \frac{N_2 - 1}{N_1 - 1}$$

(F je vždy kladné číslo)

$S_1^2$  - rozptyl v první pracovní skupině

$S_2^2$  - rozptyl v druhé pracovní skupině

$X_1$  - průměr první skupiny

$X_2$  - průměr druhé skupiny

$X_i$  - jednotlivé hodnoty naměřené v první skupině

$X_j$  - jednotlivé hodnoty naměřené v druhé skupině

$N_1$  - počet žáků první skupiny (11)

$N_2$  - počet žáků druhé skupiny (11)

**kritická hodnota:**

$$f_1 = f_2 = N - 1 = 10$$

f - počet stupňů volnosti

$$F_{0,05} = 2,978$$

$F_{0,05}$  - kritická hodnota pro hladinu významnosti 5%

Je-li vypočtená hodnota **F** nižší, než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (a můžeme použít studentův T-test).

**Vstupní data pro výpočet Snedecorova F-testu z hlediska obsahové stránky při tichém čtení:**

$$\sum (X_i - X_1)^2 = 80,187$$

$$\sum (X_j - X_2)^2 = 44,187$$

**výpočet:**

$$F = \frac{80,187}{44,187} = 1,815$$

**závěr:**

Platí nulová hypotéza, pro tento případ lze použít studentův t-test.

**Vstupní data pro výpočet Snedecorova F-testu z hlediska formální stránky při tichém čtení:**

$$\sum (X_i - X_1)^2 = 10,000$$

$$\sum (X_j - X_2)^2 = 74,906$$

**výpočet:**

$$F = \frac{74,906}{10,000} = 7,491$$

**závěr:**

Platí alternativní hypotéza, pro tento případ nelze použít studentův t-test.

**Vstupní data pro výpočet Snedecorova F-testu z hlediska obsahové stránky při hlasitém čtení:**

$$\sum (X_i - X_1)^2 = 65,635$$

$$\sum (X_j - X_2)^2 = 56,522$$

**výpočet:**

$$F = \frac{65,635}{56,522} = 1,161$$

**závěr:**

Platí nulová hypotéza, pro tento případ lze použít studentův t-test.

**Vstupní data pro výpočet Snedecorova F-testu z hlediska formální stránky při hlasitém čtení:**

$$\sum (X_i - X_1)^2 = 10,187$$

$$\sum (X_j - X_2)^2 = 42,540$$

**výpočet:**

$$F = \frac{42,540}{10,187} = 4,176$$

**závěr:**

Platí alternativní hypotéza, pro tento případ nelze použít studentův t-test.

## 6.3.2 Interpretace výsledků výzkumného šetření

### 6.3.2.1 Výzkumný problém č. 1

Je statistický rozdíl v porozumění textu u žáků s poruchou čtení při hlasitém a tichém čtení?

$H_0$  - v porozumění textu u žáků s poruchou čtení není rozdíl při hlasitém a tichém čtení

$H_A$  - v porozumění textu u žáků s poruchou čtení je rozdíl při hlasitém a tichém čtení

Závěr:

Žáci s poruchou čtení dosáhli v porozumění textu při hlasitém čtení oproti tichému čtení průměrně o 1,091 bodu více (hodnotící škála byla desetibodová). Párový t-test však vyhodnotil toto zlepšení jako nevýrazné a lze ho přičíst na vrub náhodě, tzn. je přijata nulová hypotéza.

### 6.3.2.2 Výzkumný problém č. 2

Je statistický rozdíl ve formální stránce mluveného projevu žáků s poruchou čtení při hlasitém a tichém čtení?

$H_0$  - ve formální stránce mluveného projevu žáků s poruchou čtení není rozdíl při hlasitém a tichém čtení

$H_A$  - ve formální stránce mluveného projevu žáků s poruchou čtení je rozdíl při hlasitém a tichém čtení

Závěr:

Žáci s poruchou čtení dosáhli ve formální stránce při hlasitém čtení oproti tichému čtení nepatrného zlepšení průměrně o 0,273 bodu (desetibodová hodnotící škála). Toto zlepšení je taktéž nutno přičíst na vrub náhodě (nulová hypotéza).



### 6.3.2.3 Výzkumný problém č. 3

Je statistický rozdíl v porozumění textu u žáků bez poruchy čtení při hlasitém a tichém čtení?

$H_0$  - v porozumění textu u žáků bez poruchy čtení není rozdíl při hlasitém a tichém čtení

$H_A$  - v porozumění textu u žáků bez poruchy čtení je rozdíl při hlasitém a tichém čtení

#### Závěr:

Žáci bez poruchy čtení dosáhli v porozumění textu při hlasitém čtení mnohem horších výsledků než při čtení tichém. Průměrné zhoršení na žáka bylo 3,636 bodu (na desetibodové stupnici). Po provedení párového t-testu je nutné přijmout alternativní hypotézu.

### 6.3.2.4 Výzkumný problém č. 4

Je statistický rozdíl ve formální stránce mluveného projevu žáků bez poruchy čtení při hlasitém a tichém čtení?

$H_0$  - ve formální stránce mluveného projevu žáků bez poruchy čtení není rozdíl při hlasitém a tichém čtení

$H_A$  - ve formální stránce mluveného projevu žáků bez poruchy čtení je rozdíl při hlasitém a tichém čtení

#### Závěr:

Po formální stránce dopadli žáci bez poruchy čtení hůře při hlasitém čtení oproti tichému průměrně o 2,273 bodu (opět desetibodová stupnice). Toto zhoršení je rovněž považováno za značné - je přijata alternativní hypotéza.

### 6.3.2.5 Výzkumný problém č. 5

Je statistický rozdíl v celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska obsahové stránky?

$H_0$  - v celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska obsahové stránky není rozdíl

$H_A$  - v celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska obsahové stránky je rozdíl

Závěr:

Kvalita mluveného projevu z hlediska obsahové stránky se zvlášť porovnávala při tichém a zvlášť při hlasitém čtení. Použitím studentova t-testu se u tichého čtení došlo k závěru, že žáci bez poruchy čtení jsou výrazně lepší, než dyslektičtí žáci. Při hlasitém čtení vykázali nepatrně lepší výsledky žáci s poruchou čtení, ale přesto zde platí nulová hypotéza a mezi skupinami nejsou žádné významné statistické rozdíly.

### 6.3.2.6 Výzkumný problém č. 6

Je statistický rozdíl v celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska formální stránky?

$H_0$  - v celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska formální stránky není rozdíl

$H_A$  - v celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska formální stránky je rozdíl

Závěr:

Vzhledem k nesplnění požadavku na uplatnění studentova t-testu pro data tohoto výzkumu (Snedecorův f-test stanovil zkoumaná data jako data s příliš velkým rozptylem) nelze přesně určit, jsou-li mezi oběma skupinami významné statistické rozdíly. Přesto lze poznamenat, že jak při tichém, tak při hlasitém čtení vykázali studenti bez poruchy čtení nepatrně lepší výsledky.

## 6.4 Charakteristika mluvených projevů

V této kapitole bych ráda uvedla některé z rysů, které v projevech žáků byly shledány jako charakteristické. Tyto rysy byly v dětských promluvách zastoupeny velmi často.

Při analýze zvukových záznamů mluvených projevů dětí byly z hlediska obsahové stránky sledovány tyto jevy: porozumění děje, dějová linie - posloupnost vyprávění, detailnost popisu, pointa. Z hlediska formální stránky byla sledována slovní zásoba, spisovnost a nespisovnost projevu, větná struktura v rámci textu a větná stavba, dále bylo sledováno opakování slov a užití slov výplňkových. Mezi další vypozerované rysy dále uvádím opravování výslovnosti, časté užívání zájmen, přidávání doplňujících informací, užití elipsy a pořadí slov ve větě.

### 6.4.1 Charakteristika mluvených projevů z hlediska obsahové stránky

- **porozumění děje**

Porozuměním děje se zde rozumí schopnost převyprávět či vyjádřit hlavní kostru příběhu. V tomto bodě nezáleží na tom, jak detailně je příběh popsán, ale zdali jsou sledovány základní myšlenky příběhu a zdali vyprávění dává smysl.

Někteří žáci byli schopni děj převyprávět v několika větách, jiní se naopak vyjadřovali více neobratně a poměrně zdlouhavě, avšak z jejich projevů bylo patrné, že i oni čtenému textu porozuměli. Při hodnocení nebyl brán na délku vyprávění zřetel. V několika případech došlo k tomu, že žáci nebyli schopni převyprávět hlavní kostru příběhu téměř vůbec. Dělo se tak zřejmě z toho důvodu, že textu neporozuměli, při čtení nedávali pozor nebo že obsah přečteného už zapomněli.

### 1. Příklad vyjádření děje v několika málo větách:

že tam byli čtyři prasátka ↓ a voni si dávali různý soutěže ↓ to první bylo nejlepší v běhu ↓ to druhé bylo dobré v plavání ↓ a to třetí nejlíp umělo rýt do země ↓ a pak zvířátka měli jít – prasátka domů ↓ ale nevěděli cestu ↓ a pr – a to ↓ poslední ↓ co neumělo nic ↓ tak si pamatovalo cestu ↓ že musí přes řeku a takhle přes ten les ↓ a nakonec pak došli domů ↓

### 2. Příklad obsáhlejšího vyjádření děje:

že tam byli čtyři prasátka ↓ no a ty šli někam pryč ↓ no a tam první prasátko řeklo kdo bude nejrychlejší někde ↓ no a – a nejrychlejší bylo to první prasátko ↓ no ↓ a tam šli – a tam byl nákej mech ↓ a potom šli dál no a tam byla voda ↓ no a druhé prasátko řeklo – eh ↓ kdo doplave sem ↓ a tam ↓ a zpátky ↓ a oni to dělali zase o závod ↓ no a – a – a zvítězilo zase to druhé no ↓ a potom – potom jak byla ta paloučka ↓ no tak – tam – to třetí prasátko řeklo ↓ kdo udělá do – udělá největší jámu – a zas to bylo o závod no ↓ a – to třetí zase vyhrálo ↓ no a potom nevěděli ↓ jak maj domů no ↓ že – to první prasátko zapomělo jak běželo no ↓ to druhé jak zase plavalo no ↓ a to třetí jak zase rylo no ↓ a to čtvrtý ne – ne – jako neumělo ↓ ale pamatovalo si tu cestu ↓ potom už byli cody dup doma ↓

### 3. Příklad nedostatečného vyjádření děje:

voni tam byli čtyři prasátka ↓ a jeden vlk ↓ teďkon si to moc dobře nevzpomínám myslím že se ztratili teda ↓ a nemohli najít cestu domů ↓ a pak si ten domeček postavili teďkon už – teďkon už nevím ↓ ale asi se ztratili ↓

- **dějová linie – posloupnost vyprávění**

V tomto bodě jsem se zaměřila na to, do jaké míry jsou žáci schopni ve svém vyjadřování sledovat dějovou linii a dodržovat posloupnost vyprávění. Tedy je-li děj řazen chronologicky, popřípadě jestli ve vyprávění nebyla nějaká zásadní informace přeskočena. Chyby a nedostatky v posloupnosti vyprávění jsou opět dány nedostatečným porozuměním textu, malou pozorností při čtení a vyprávění příběhu, úplným zapomenutím či neschopností vzpomenout si.

### 1. Příklad chybné posloupnosti vyprávění:

No dočet sem se že to ↓ že tam byli první prasátko ↓ druhé ↓ třetí ↓ čtvrté ↓ voni šli na paseku ↓ a – byli tam až do večera ↓ no a potom si ani jedno – to první prasátko umělo nejlíp běhat ↓ druhé umělo nejlíp plavat ↓ a třetí – čtvrtý nic zase neumělo ↓ ale řeklo jim ↓ že – že nevěděli jak maj jít domů ↓ potom –

### 2. Příklad správné posloupnosti vyprávění:

no – že jedno prasátko ↓ jako – jakoby že šli na výlet ↓ že jedno jakoby navrhlo soutěž v běhání ↓ a navrhlo to protože – bylo nejrychlejší ↓ a vyhrálo ↓ druhé prasátko ↓ až došli k řece ↓ tak navrhlo soutěž v plavání ↓ a taky vyhrálo ↓ třetí prasátko ↓ až došly na louku někam ↓ a – tak navrhli soutěž ↓ \* v rýpání ↓ a vyhrálo ↓ a pak nevěděli jak se maj vrátit ↓ a čtvrté prasátko umělo – mělo dobrou paměť ↓ takže je zavedlo domů ↓

#### • **postavy**

Zde bylo měřítkem to, jak si žáci byli schopni zapamatovat postavy objevující se v textu. Vzhledem k tomu, že text č. 1 byl, co se týče různorodosti postav o mnoho chudší, hodnotila jsem zde přiřazení postav k jednotlivým vykonávaným úkolům, popisovaných v textu.

### Příklady hodnocení 2 body:

Text č. 1:

že šli ↓ že šli si hrát ↓ a byli – u vody ↓ a ten první vymyslel ↓ že si dají – to první prasátko vymyslelo ↓ že si – že si dají soutěž ↓ kdo nej – kdo nejdřív přeplave ↓ tu řeku ↓ a vyhrálo to první prasátko ↓ potom šly dál ↓ a tam – vymyslelo to druhé prasátko ↓ že – kdo nejrychlejší – kdo nejrychlejší vyhraje závod v běhání ↓ no a běželi ↓ a vyhrálo to to druhé prasátko ↓ a potom šli dál a dál a – eh ↓ tam to třetí prasátko vymyslelo soutěž ↓ kdo nejrychlejší vykope jámu ↓ no tak kopali a vyhrálo to to – to – třetí prasátko ↓ a potom se – potom řekli – že si to ↓ protože se stmívalo ↓ a potom řekli ↓ že jsi si pamatujou – tu cestu domů ↓ a první prasátko řeklo ne ↓ to druhé taky ne ↓ a to třetí taky ne ↓ a to čtvrté řeklo že – si jí pamatuje ↓ že nej – že musej – že – musej – přeplavat řeku ↓ projít – kapradím ↓ a – už budou doma ↓ tak šli ↓ šli ↓ a do večera byli doma ↓

Text č. 2:

eh ↓ že ten beran ↓ eh ↓ že se chtěl furt prát ↓ a – nejdřív se chtěl prát s --- a do všech strkal ↓ a potom si chtěl to ↓ eh ↓ kdo má tvrdší hlavu ↓ se psem ↓ a pes –eh ↓ pes zavrčel ↓ a šel se skovat do boudy ↓ tak ten beran šel dál ↓ a – eh – potom potkal kohouta ↓ a kohout ten – ten taky nechtěl ↓ a seskočil na pole ↓ no tak šel – tak šel dál ↓ ten beran ↓ a potkal kocoura ↑ kocoura ↓ a ten kocour seděl na ořechu ↓ a ten kocour taky nechtěl ↓ tak vylez nahoru na ten ořech ↓ a potom se – potom uslyšel beran hlásek ↓ a zeptal – a zeptal se kdo to je ↓ a eh – byl to hlemýžď ↓ potom už ho uviděl ↓ a ten hlemýžď se rozeběh ↓ a drcnul do toho ořechu ↓ no a potom dos – potom do sebe ducil ↓ ten beran s tím hlemýžďem ↓ a vyhrál to ten hlemýžď ↓ a ten beran – potom odešel ↓

#### Příklady hodnocené 0 body:

Text č. 1:

že šly ↓ že šli přes – že si hráli ↓ až ---

D:kdo si hrál ↑

Ž: prasátka ↓ čtyři ↓ a – a – šli přes plavuně ↓ přes řeční tůňku ↓ a potom tam byl palouk ↓ no a ty tři nevěděli ↓ a to poslední vědělo ↓ tak přes plavuně ↓ přes tůňku a \*\*\*

D:a byla tam ještě nějaká zápleтка ↑ nezávodili tam spolu ještě ↑

Ž:no závodili ↓ v plavání ↓ v běhu ↓ a v rytí ↓

D:a co byla pointa toho příběhu ↑

Ž: že – že jedno nevyhrálo ↓ ale vědělo – hm – kudy maj jít ↓

Text č. 2:

tak von ten beran vlastně chtěl – eh – prát s tima ostatníma ↓ jenže voni se – viděli jak má velký rohy ↓ tak se prát s nim to – nechtěli ↓ a pak – eh – s tím šnekem ↓ se měl poprat ↓ jenže – von ten šnek to ↓ on si myslel ↓ že – ten kozel – že ten šnek je silnější ↓ odešel ↓ a ten – eh – šnek říkal ↓ že to – eh ↓ že to není že je silnější ↓ ale že je chyt – to – rozumnější ↓

- **detailnost popisu**

V tomto bodě bylo hodnoceno, jak moc detailně žáci vyprávěný příběh popisovali. Zdali si vzpomněli i na menší detaily či jen stroze převyprávěli děj. Byli žáci, kteří se vyjadřovali velmi stručně, jiní se snažili o detailnější popis, někteří si dokonce

vymysleli svůj vlastní detailní popis, který se v původním příběhu vůbec nevyskytoval.

Příklad hodnocený 0 body:

eh – takže – bylo to o beranovi ↓ který chtěl zápasit ↓ jenomže nikdo s ním nechtěl zápasit ↓ jen hlemýžď ↓

D: co tam ještě vystupovalo za zvířátka ↑

Ž: pes ↓ kočka ↓ kohout ↓ a jen hlemýžď s ním zápasil ↓ a přepral ho ↓ tak eh – beran ↓ ode – odešel ↓ a eh – hlemýžď řekl ↓ silnější ne ↓ ale moudřejší ↓

D: díky čemu vyhrál hlemýžď ↑

Ž: zase beran ↓ když narazil do ořechu ↓ když narazí ↓ tak třeba – může se mu třeba zlomit – eh – roh ↓ a hlemýžďovi – tak ten žádné rohy nemá ↓

D: takže všechna síla nemusí být jen ve svalech ↓ ale hlavně –

Ž: v celém těle ↓

Příklad hodnocený 2 body:

eh ↓ ten beran ↓ eh ↓ do všech jakoby strkal ↓ nikomu nedal pokoj ↓ eh ↓ aby vlastně ho přestal strkat ↓ vyzval psa ↓ ten zavrtěl ocáskem ↓ a vlezl do boudy ↓ potom vyzval kohouta ↓ eh ↓ a ten ↓ eh – vletěl na plot ↓ a eh ↓ potom vyzval ještě tu kočku ↓ která seděla na ořechu ↓ a – eh – ta – vona řekne ↓ jestli s ním bude bojovat ↓ jestli si změří síly ↓ kočka si očima ty rohy přeměřila ↓ a vzala rohy – nohy na ramena ↓ A potom ↓ eh ↓ řekl ↓ že nemá s kým bojovat ↓ šnek teda řekl ↓ že může s ním ↓ a – beran teda se rozeběhnul ↓ eh ↓ ten – hlemýžď byl ještě pořád v jamce ↓ eh – pes ↓ těma rohama ↓ eh ↓ naboural do stromu ↓ do ořechu ↓ a – a ještě jednou a pořád ↓ to tak bylo ↓

D: a kdo ↑

Ž: beran ↓

D: a jak to skončilo ↑

Ž: jak to skončilo ↓ že – eh ↓ řekl ↓ že už je – že je silnější ↓ a – zahanbeně odešel ↓ a – ten – hlemýžď se v jamce smál ↓ a beran to už neslyšel ↓

D: proč se smál ↑ jaká teda byla pointa toho příběhu ↑

Ž: eh ↓ že – ty jo ↓ já nevím jak to mám vysvětlit ↓

D: tak to zkus ↓

Ž: že beran neměl s kým zápasit ↓

D: no ↓ to jo ↓ ale tak přece – šnek není silnější než beran ↓

Ž: no ↓ ale že von ↓ jak byl maličkej ↓ a jak byl v tý jamce ↓ tak von – von byl tak ma – malej ↓ von byl pořád v tý jamce ↓ a beran narazil do toho vořechu právě ↓ těma rohama ↓

D: takže šnek nebyl – silnější ↓ ale byl ↑

Ž: chytřejší ↓

- **pointa příběhu**

V posledním bodě hodnocení obsahové stránky projevů jsem se zabývala tím, zda žáci pochopili pointu příběhu. Pointou se rozumí hlavní myšlenka projevu, plynoucí z jeho závěru. Pokud ve vyprávění žáků pointa nebyla řečena, na konci jejich projevu jsem se na ni dotazovala.

Pointa textu č. 1: I ten, kdo se jeví jako netaalentovaný, v sobě může najít vlohy, které jsou užitečné. Každý je v něčem šikovný, neměli bychom ho podceňovat.

Pointa textu č. 2: Není důležité, jak je kdo fyzicky silný. Síla je především otázkou mysli.

Příklady hodnocené 2 body::

Text č. 1:

D: jaká byla pointa ↑

Ž: že každé prasátko umělo něco ↓ i to poslední co neumělo nic ↓ tak umělo pamatovat si věci ↓

Text č. 2:

D: hm ↓ jaká byla vlastně pointa toho příběhu ↑

Ž: že – hlemýžď porazil berana ↓ ale –

D: proč ho porazil ↑

Ž: záleží o mysli ↓ a nezáleží o velikosti a síle ↓

Příklady hodnocené 0 body:

Text č. 1:

D: co bylo pointou příběhu ↑

Ž: že to ↓ jako prasátka ↓ vrátili se domů ↓

Text č. 2:

D: díky čemu vyhrál hlemýžď ↑

Ž: zase beran ↓ když narazil do ořechu ↓ když narazí ↓ tak třeba – může se mu třeba zlomit – eh – roh ↓ a hlemýžďovi – tak ten žádné rohy nemá ↓

D: takže všechna síla nemusí být jen ve svalech ↓ ale hlavně –

Ž: v celém těle ↓



## 6.4.2 Charakteristika mluvených projevů z hlediska formální stránky

- větná struktura

Jako první zkoumaný jev týkající se formální stránky mluvených projevů jsem zvolila strukturu vět jako celku v rámci jednotlivých projevů. To znamená, zdali na sebe věty navazují. Dalším kritériem tohoto bodu bylo sledování výskytu vět nedokončených a nesprávného zakončení vět. V nepřipravených projevech dochází i k nežádoucímu porušování větné stavby. Nejčastější je situace, kdy mluvčí dokončí větu jinak, než to napověděl na jejím začátku. Nedostatky a chyby ve větné struktuře vznikají především z důvodu nepřipravenosti projevu, ale odvíjí se i z individuálních jazykových úrovní mluvčích.

### Příklad hodnocený 2 body:

šli – byli čtyři pruhovaná prasátka ↓ a ty šli hustým lesem ↓ jedno mělo nejrychleji běžet  
↓ druhé umělo nejlépe plavat ↓ a třetí umělo nejlíp rýt do země ↓ a pak chtěli domů ↓ a  
– žádné prasátko nevědělo ku – kudy kam ↓ ale čtvrté to vědělo ↓ a ne– to  
prasátko nic neumělo ↓  
D: hm ↓ ale znalo cestu domů ↓ že jo ↑  
Ž: jo ↓  
D: takže v čem bylo nejšikovnější ↑  
Ž: bylo dobré v paměti ↓

### Příklad hodnocený 0 body:

eh ↓ tak beran ↓ eh ↓ všechny poštuchoval celý den ↓ a říkal že to ↓ jestli jsou silnější ↓  
a – a – jsou eh – vzal roha na ořechovník ↓ a – říkal ↓ ostuda neostuda ↓ že vzal roha ↓ a  
potom eh ↓ že – eh ↓ beran potom – eh ↓ prohrál ze šnekem ↓ a šnek byl v důlku ↓ a  
smál se ↓ že je moudřejší ↓

- **slovní zásoba**

Nedostatkem mluvních projevů často bývá i nesprávný výběr nebo užití slov. Jedná se především o slova emocionálně zabarvená, expresivní, hanlivá, slangová apod. Hlavním kritériem však bylo hlavně vhodné užívání slovních obrátů, přirovnání a celkově bohatost slovní zásoby.

Příklad hodnocený 2 body:

beran měl náladu na praní ↓ chtěl se prát se psem ↓ ale nevyšlo mu to ↓ ten pes byl dobrák od kosti ↓ pak se chtěl prát s --- s kočkou ↓ akrobatkou ↓ a ta si změřila očkem jeho parohy ↓ a pak vy – ši – eh – zdrhla ↓ a vylezla na strom ↓ pak ↓ se ozval tenounký hlásek ↓ od hlemýždě ↓ a ten se s beranem chtěl prát ↓ beran poprvý narazil do stromu a řekl – nevěděl jsem ↓ že máš tak tvrdé rohy ↓ pak to udělal zase ↓ a zase ↓ potom – nakonec se vzdal ↓ a hlemýžď – si něco povídá do důlku ↓ a beran to už neslyšel ↓  
D: proč ho hlemýžď porazil ↑  
Ž: záleží o myslí ↓ a nezáleží o velikosti a síle ↓

Příklad hodnocený 0 body:

O čtyřech prasátkách ↓ kteří – šli po mě – po tom ↓ po – světě ↓ a – jedno prasátko ↓ to ↓ řeklo že udělá jako nějakej úkol ↓ nevím jakej ale – myslím že to byl – aby přeplavali řeku ↓ a druhý úkol kdo udělá větší díru ↓ do země ↓ a – třetí úkol – to nevím ↓ ale – čtvrtý vim ↓ to bylo ↓ že – jedno prasátko ↓ prostě žádný si z těch třech – čtyřech si nepamatovalo cestu ↓ jediný to čtvrtý ↓ si pamatovalo cestu ↓ a – to prasátko čtvrtý říkalo ↓ aby se nebáli ↓ že je dovede domů ↓ a – rychle – byli hned doma ↓

- **výplňková slova a parazitní zvuky**

Za výplňková považujeme ta slova, která jsou pro potřeby porozumění textu nadbytečná, ale i přesto se v mluvených projevech vyskytují neúměrně často. Tato slova mají většinou vyplňující funkci při rozmyšlení mluvčího. V dětských projevech jde konkrétně o výrazy *nevím, vlastně, prostě, jako, takže, tak, no* apod. Téměř v každém projevu se též objevoval výraz „eh“, který plní stejnou funkci, jako výplňková slova – získat více času pro formulaci své výpovědi. Hlavní příčinou

užívání těchto „parazitních“ slov a zvuků může být nedostatečná připravenost projevu, nedostatečná míra pozornosti, ale i individuální mluvní návyky.

#### Příklady hodnocené 0 body:

tak von ten beran vlastně chtěl – eh – prát s tima ostatníma ↓ jenže voni se – viděli jak má velký rohy ↓ tak se prát s nim to – nechtěli ↓ a pak – eh – s tim šnekem ↓ se měl poprat ↓ jenže – von ten šnek to ↓ on si myslel ↓ že – ten kozel – že ten šnek je silnější ↓ odešel ↓ a ten – eh – šnek říkal ↓ že to – eh ↓ že to není že je silnější ↓ ale že je chyt – to – rozumnější ↓

takže ↓ ten kozel ↓ ne – ten beran chtěl se pořád prát ↓ ráno ↓ tak vyzval psa ↓ pak vyzval kohouta ↓ pak – kohout se – bál ↓ tak vyletěl na – ten plot ↓ a pak viděl šneka ↓ a ten – ho vyzval na souboj ↓ a ten – von vyhrál ↓ a on se pak styděl ↓

#### Příklad hodnocený 2 body:

šli – byli čtyři pruhovaná prasátka ↓ a ty šli hustým lesem ↓ jedno mělo nejrychleji běhat ↓ druhé umělo nejlépe plavat ↓ a třetí umělo nejlíp rýt do země ↓ a pak chtěli domů ↓ a – žádné prasátko nevědělo ku – kudy kam ↓ ale čtvrté to vědělo ↓ a ne – to prasátko nic neumělo ↓

D: hm ↓ ale znalo cestu domů ↓ že jo ↑

Ž: jo ↓

D: takže v čem bylo nejšikovnější ↑

Ž: bylo dobré v paměti ↓

- **opakování slov**

V mluvených projevech dětí se často objevovalo nefunkční opakování slov, provázené častými pauzami. Tyto jevy mohou být shledány jako rušivé. Nejčastěji se opakovaně vyskytovaly spojovací prostředky jako *a*, *pak*, *potom*, *a pak*, *a potom*, přičemž k nejvíce užívaným z nich patří spojka *a*.

### Příklady častého opakování slov:

že – ten bejk byl jako pořád se s nikým chtěl prát ↓ a takhle ↓ nejdřív ze psem ↓ pak s kohoutem ↓ pak s kočkou ↓ a pak s – hlemýžď se – to byl ↓ a říkal ↓ že on – a – nejdřív ho neviděl ↓ a pak – eh – a pak říkal ↓ kde máš rohy a on říkal – a on vystrčil svoje růžky ↓ a on se rozběhnul a bouchnul do něj a pak šel ↓ pak se rozběh ještě jednou ↓ bouchnul do něj ještě jednou ↓ ale nepohnul se ani ↓

no – že jakoby – kdyby – ten beran jako kdyby chtěl pořád zápasit ↓ že byl takovej ↓ no ↓ všechny vyzýval ↓ a všichni mu utíkali kromě hlemýždě ↓ a hlemýžď – eh ↓ pak – eh – jakoby on byl moc malý ↓ a byl jakoby vedle ořechu ↓ a ten beran – eh – jako když se rozběhl ↓ tak by se trefil do toho ořechu ↓ eh ↓ že se do něj nemohl trefit ↓ protože byl malej ↓ jako těma rohama ↓ no a pak eh – vymyslel že ↓ pořád se snažil ↓ a – pak to vzdal ↓ a zahanbeně na dvůr – eh – potom šel ↓

- **(ne)spisovnost projevu**

Snad v každém projevu dětí se objevilo alespoň několik vyloženě nespisovných slov. Proto zde byla hodnocena především míra a snaha v užívání spisovných výrazů a prvků spisovné češtiny.

### Příklad hodnocený 2 body:

já jsem se tam dočetla o čtyřech prasátkách ↓ že šla spolu na výlet ↓ a – na – a na – šli přes plavuně ↓ přes les ↓ a tam – hm – první prasátko řeklo ↓ budeme se předhánět ↓ kdo umí nejlépe utíkat ↓ a nejrychleji umělo utíkat to první ↓ pak šli dál ↓ přes palouček s tmavým vřesem ↓ došli – eh – zůstali stát nad tůní ↓ a tam – druhé prasátko řeklo ↓ eh ↓ přeplaveme říční tůňku tam a zpět ↓ a nejrychleji bylo na břehu to druhé ↓ pak se chvíli prasátka ještě sušila ↓ a šli dál ↓ a tam – eh – třetí prasátko řeklo ↓ budeme se předhánět kdo umí – eh – kdo udělá rypákem nejhlubší jámu ↓ a nejhlubší jámu udělalo to třetí ↓ a pak se začalo stmívat ↓ a první prasátko se zeptalo – eh – ostatních ↓ jestli – eh – si pamatují cestu domů ↓ ale první prasátko ↓ ani druhé ↓ ani třetí ↓ si cestu nepamatovalo ↓ ale čtvrté ↓ co nic neumělo nejlíp ↓ co nic umělo nejlíp – eh – řeklo ↓ žádný strach ↓ jen pojdte za mnou ↓

#### Příklad hodnocený 0 body:

eh ↓ to bylo vo bera – vo berano – to byl takovej ↓ ktorej se chtěl prát ↓ a – tak von chtěl si zkusit ↓ jak je silnej ↓ a kdo ho přepere ↓ první to zkoušel s tim – jak se to menuje – první to zkoušel – eh – s psem ↓ alíkem ↓ kte – eh – ktorej – kterýho drtil ↓ a – eh – byl stejně silnější beran ↓ potom to zkus – zkou – zkoušel s kocourem ↓ eh ↓ a ten ↓ taky ho přepral ↓ no a potom se ptal ↓ že ho nikdo nepřepere ↓ že je nejsilnější ↓ a potom – volal tam někde – eh – vzadu hlemýžď ↓ ktorej mu říkal ↓ že ho přepere ↓ a tak si dali spolu – spolu zápas ↓ a hlemýžď ↓ teda eh – eh – neutikal ↓ a on se beran rozběhl ↓ a narazil ke stromu ↓ a spadali na něj ořechy ↓ zkusil to podruhé ↓ ale nešlo to ↓ takže ho prohlásil jako silnějšího ↓ a potom se vrátil na dvůr ↓ a eh – jeho – a hlemýžď se mu posmíval potom v jamce ↓

### **6.4.3 Další charakteristické rysy dětských mluvených projevů**

- **opravování výslovnosti**

Při vlastním vypravování se poměrně často objevovalo, že žák vyslovil jen začátek slova, poté slovo přerušil a znovu jej vyslovil celé nebo toto slovo zaměnil za jiné. Důvodem je přesvědčení se o správnosti použitého výrazu, například zda je správně zvolen vzhledem ke stavbě věty a textu nebo že si mluvčí vzpomene na vhodnější termín. Opravování výslovnosti může vzniknout i z důvodu přeráznutí, nejistoty či potřeby nadechnutí se.

#### Příklady:

...no a – voni se dohodli ↓ na ná – na závody ↓ a první ↓ první prasátko vymyslelo prvej – první závod ↓ když byli u – u tý – u tý tů ú –u – na –na na louce ↓ a tam – a tam – dohodli se ty prasátka...

...ktorej nějak vylez na plot ↓ potom na kočku ↓ ta vyšplhal – ta vyšplhala na ořech ↓ potom to ještě zkusil...

...no hlemýžď jako pospíchal do prá – eh ↓ jako – do práce nebo kam ↓ a – strkal do – jako do všech ↓ a nikomu nedal jako pokoj...

- **časté užívání zájmen**

V mluvených projevech dětí se velmi často vyskytovalo zájmeno *ten* (s rodovými obměnami *ta, to*). Zájmena zastupují jména podstatná nebo přídavná. V dětských projevech však více než funkci zástupnou, zaujímají funkci výplňkovou, která má překlenout určitou mezeru vzniklou neznalostí, nejistotou, hledáním vhodného, přesného výrazu nebo upozorňuje na to, že uváděná věc je již známa z předchozího vyprávění.

Příklady:

...jedno říkalo že prej – kdo to – kdo nejvíc přeskočí něco ↓ tak samozřejmě to první vyhrálo  
↓ pak to druhý řeklo...

...třetí udělal ↓ tu – hlubokou jámu ↓ pak zase šli ↓ a ten čtvrtý říkal ↓ eh ↓ teda voni šli  
takovou – lesem takovým hlubokým ↓ že tam říkal ten čtvrtý...

tak von ten beran vlastně chtěl – eh – prát s tima ostatníma ↓ jenže voni se – viděli jak má  
velký rohy ↓ tak se prát s nim to – nechtěli ↓ a pak – eh – s tim šnekem ↓ se měl poprat  
↓ jenže – von ten šnek to ↓ on si myslel ↓ že – ten kozel – že ten šnek je silnější ↓ odešel  
↓ a ten – eh – šnek říkal ↓ že to – eh ↓ že to není že je silnější ↓ ale že je chyt – to –  
rozumnější ↓

- **přidávání doplňujících informací**

Dalším charakteristickým rysem je přidávání doplňujících informací k větnému celku. K tomuto jevu dochází převážně z důvodu dodatečného ujasnění či upřesnění již zmíněného. Žák vypráví, a najednou si k předchozí informaci uvědomí další vlastnost či doplnění, které by ještě rád zmínil. Následně pak dochází k nesprávnému řazení slov ve větě. Příčinou bývá nedostatečná připravenost projevu.

### Příklady:

...↓ a – pak to vzdal ↓ a zahanbeně na dvůr – eh – potom šel ↓ ...  
...aby přeplavali řeku ↓ a druhéj úkol kdo udělá větší díru ↓ do země ↓ a...  
...ten kozel ↓ ne – ten beran chtěl se pořád prát ↓ ráno ↓ tak vyzval psa...  
...těma rohama ↓ eh ↓ naboural do stromu ↓ do ořechu ↓ a...

- **užití elipsy**

Elipsu řadíme mezi zvláštnosti větné stavby. Elipsa neboli výpustka, je vynechání větného členu (slova), jehož význam je nám obecně známý nebo ho známe z předchozího vyprávění. Používá se též v dialogu. Při analýze projevů byly zaznamenány i kontextové elipsy, kdy děti vypouštěly slova, která byla z kontextu obsahově zřejmá. Nejvíce se však objevovaly v odpovědích na doplňující otázky, tedy v dialogu.

### Příklady:

...↓ ten hlemýžď byl chytřej ↓ a ten beran si nedal ↓ tak do něj ještě naboural jednou...  
...no a potom nevěděli ↓ jak maj domů no...  
...plavat ↓ a třetí jámu ↓ uměl ↓ rypákem ↓ pak třeba ještě že...

- **pořadí slov ve větě**

V dětských projevech se poměrně často objevovalo i nesprávné řazení slov ve větě. K tomu dochází většinou z důvodu nepřipravenosti projevu či z nedostatečné jazykové úrovně žáků.

### Příklady:

...kterej chtěl zápasit ↓ měl na to chuť velkou ↓ a nejdřív...  
...↓ a – tak von chtěl si zkusit ↓ jak je silnej...  
...a hlemýžď se mu posmíval potom v jamce ↓...

- **(ne)shoda přísudku s podmětem**

Dalším rysem vyskytujícím se v dětských projevech je, že se přísudek ve větách neshoduje s podmětem. Opět k tomu dochází pravděpodobně z nepřipravenosti projevu a nepromyšlenosti větné struktury.

Příklady:

...voni si napamatovalo cesty...

...a ta prasátka si dávali závody...

- **nesprávné tvary slov**

Posledním, již méně častým rysem je užívání nesprávných tvarů slov. Nejčastěji k tomu dochází při deklinacích a odvozování. Vznikají tak nejrůzněji zkomolená slova.

Příklady:

...a potom – potom jak byla ta paloučka...

...největší díru rypákem.a..a už se setmívalo, a u toho...

...a – potom – šel na ořešník...



## 6.5 Závěr praktické části

Výsledky výzkumu prokázaly, že je rozdíl v porozumění textu u žáků bez poruchy čtení při hlasitém a při tichém čtení. Výrazně lépe byli žáci schopni text převyprávět po přečtení textu potichu. Pravděpodobně je to dáno větší mírou soustředěnosti na obsahovou stránku. Při hlasitém čtení se žáci musí zabývat nejenom obsahem čteného, ale i formou – tedy jak číst a vyslovovat.

U žáků bez poruchy čtení byl dále zaznamenán rozdíl ve formální stránce mluveného projevu. Po formální stránce dopadli žáci bez poruchy čtení hůře při hlasitém čtení oproti tichému. Tento výsledek bychom také mohli objasnit tím, že žáci se při hlasitém čtení mnohem méně soustředí na to *co* čtou, ale spíše na to *jak* čtou. Důsledkem tohoto zhoršení tedy je, že žáci přesně neznají obsah svého projevu, což se odráží i na jeho formální stránce.

Žáci s poruchou čtení dosáhli v porozumění textu při hlasitém čtení oproti tichému čtení mírného zlepšení. Toto zlepšení je však natolik nevýrazné, že ho můžeme přiřknout pouhé náhodě. V porozumění textu u žáků s poruchou čtení při hlasitém a při tichém čtení tedy není významný statistický rozdíl.

Podobně je tomu i při hodnocení mluveného projevu žáků s poruchou čtení z hlediska formální stránky. Výsledky výzkumu sice prokázaly zlepšení při hlasitém čtení oproti tichému čtení, avšak tento rozdíl není statisticky významný a proto ho lze taktéž připsat na vrub náhodě.

Z výsledků výzkumu je však patrné, že dyslektickým žákům při hlasitém čtení pravděpodobně vyhovuje možnost zapojení více smyslů. Nejen že text vidí, ale při hlasitém odříkávání ho i slyší. To jim pomáhá lépe si zapamatovat jak obsah

čteného, tak i formu (užitá slova a slovní obraty, větná struktura apod.), kterou pak promítají do svých projevů.

V porovnání kvality obsahové stránky projevu mezi žáky s poruchou učení a žáků bez poruchy se u tichého čtení došlo k závěru, že žáci bez poruchy čtení jsou výrazně lepší, než dyslektičtí žáci. Při hlasitém čtení však vykazali nepatrně lepší výsledky žáci s poruchou čtení. V celkové kvalitě mluvených projevů dyslektických žáků a žáků bez poruchy čtení z hlediska obsahové stránky však významný statistický rozdíl není.

I přes to, že nebylo možné přesně určit (data měla moc velký rozptyl), jsou-li mezi oběma skupinami žáků významné statistické rozdíly ve formální stránce jejich projevů, lze poznamenat, že jak při tichém, tak při hlasitém čtení vykazali studenti bez poruchy čtení nepatrně lepší výsledky.

Během výzkumu byly nalezeny i další, v projevech často se opakující jevy, které byly v dětské mluvě shledány jako charakteristické. Jedná se o opravování výslovnosti, časté užívání zájmen a elipsy, přidávání doplňujících informací, které pak jaksí stojí „mimo větu“, nesprávné pořadí slov větě, neshoda přísudku s podmětem a užití nesprávných tvarů slov. Všechny tyto jevy byly pozorovány jak v projevech žáků s poruchou čtení, tak i v projevech žáků bez poruchy čtení. Nelze tedy obecně říci, že by některý z těchto jevů byl charakteristický pro danou skupinu žáků. Celkově však mohu posoudit, že žáci bez poruchy čtení se vyjadřují více pregnantně, zatímco žáci s poruchou čtení mívají s vyjádřením myšlenek potíže. To se projevuje především zadržáváním, větším množstvím výplňkových slov a zvuků a častějším opakováním slov i celých vět, což vede k poměrně výraznému prodloužení jejich mluvních projevů oproti běžným žákům.

## Závěr

Během analýzy zvukových nahrávek bylo možné v mluvených projevech dětí sledovat celou škálu nedostatků. Od nefunkčního opakování slov, přes častý výskyt zájmen a jiných výplňkových slov a zvuků, až po celkově nesprávné tvoření vět. Všechny tyto jevy můžeme nalézt jak u žáků dyslektických, tak i u žáků běžných. Při celkovém hodnocení mluvených projevů dyslektických žáků bylo sice zjištěno mírné zhoršení oproti žákům běžným, avšak toto zhoršení bylo natolik statisticky nevýznamné, že ho můžeme považovat za pouhou náhodu. Žáci s poruchou čtení žáky bez poruchy předčili pouze při hlasitém čtení, z hlediska vyjádření obsahu. Při rozhovoru s učiteli jsme se shodli na tom, že dyslektickým žákům hlasité čtení usnadňuje zapamatovat si text a pozitivně působí i na formální stránku jejich projevů, především z důvodu možnosti zapojení více smyslů. Naopak žákům bez poruchy působilo hlasité čtení spíše problémy. Žáci se pak více soustředili na to jak čtou, než na to co čtou, což se pak nepříznivě projevilo v jejich projevech i z hlediska formální stránky. I přesto, že celková úroveň vyjadřování dyslektických žáků byla poněkud „kostrbatější“, nelze s obecnou platností tvrdit, že konkrétní nedostatky mluvených projevů jsou výsadou jen některé z uvedených skupin žáků.

Rozvoj komunikačních dovedností v mateřském jazyce by měl prolínat všemi předměty základní školy. Ne nadarmo je jednou z klíčových kompetencí vzdělávání právě kompetence komunikativní. Domnívám se však, že prostor pro mluvený projev žáků je v rámci školního vyučování mnohdy nedostatečný. Žákům by měla být dána možnost volnějšího mluvního vyjádření, alespoň v hodinách čtení a slohu. Většinou však v hodinách převažuje mluvený projev učitele.

Lidská komunikace je jednou z nejdůležitějších dovedností člověka. Její uplatnění můžeme najít v každé složce lidského chování, bývá nedílnou součástí přípravy na

budoucí povolání i jeho vykonávání. Rozvoj úrovně mluvených projevů žáků není však jen úkolem školy, ale především rodičů dětí. Ti by měli svým dětem zajišťovat dostatečně podnětné prostředí, ve kterém budou vyrůstat. V dnešní uspěchané době má ale většina rodičů málo času věnovat se svým dětem. Unaveni z práce nemají chuť ani sílu si s dětmi povídat nebo jim číst pohádky. Je pro ně jednodušší jim pustit televizi nebo je posadit k počítači. Protože sami nečtou, ani jejich děti se nenaučí číst knížky. Místo čtení komunikují se svými vrstevníky prostřednictvím sociálních sítí typu Facebook. Opravdová vzájemná komunikace mezi nimi ale vážně. Stále méně často se spolu scházejí nebo chodí po škole ven. Toto jsou podle mého názoru faktory, které mají na úroveň vyjadřování dětí velký vliv.

Toto potvrzují i výsledky mezinárodního srovnávání žáků PISA (Programme for International Student Assessment) do něhož se zapojili patnáctiletí žáci 65 zemí světa. Z průzkumu vyplynulo, že znalosti českých dětí se v posledních letech zhoršily nejvíce ze všech zemí. V rozmezí devíti let se v České republice rapidně zmenšil počet žáků, kteří čtou pravidelně pro zábavu. Výrazné zhoršení se projevilo zejména u chlapců. V porovnání se zahraničními vrstevníky neumějí čeští žáci pracovat s textem a informacemi v něm.<sup>18</sup>

Jak tedy zlepšit komunikační dovednosti a čtenářskou gramotnost našich žáků? Toto je dlouhodobý úkol jak pro rodiče, tak pro učitele. Rodiče by měli být svým dětem vzorem, vytvářet jim kladný vztah ke knihám a co nejvíce s nimi komunikovat. Učitelé by měli navazovat tím, že budou žáky v těchto dovednostech podporovat a poskytovat jim pro ně dostatečný prostor ve vyučovacích hodinách. Dále by měli žáky učit, jak pracovat s textem, a hlavně jim předkládat knížky, které je dokážou

---

<sup>18</sup> Dostupné online z <http://www.novinky.cz/domaci/218961-znalosti-ceskych-zaku-se-zhorsily-nejvic-ze-vsech-sledovanych-zemi.html>

zaujmout i v souvislosti s dnešní dobou. Dbát by se mělo také na to, jakým způsobem výuka probíhá. Žáci by měli být vhodně motivováni, aby je práce bavila.

Prvním krokem ke zlepšení je právě obecná informovanost lidí. Důležité je uvědomit si, že zde existuje tento problém a je potřeba začít ho řešit. Každý však musí začít sám od sebe.

Vzhledem k obsáhlosti tohoto tématu navrhuji dále se více zaměřit na porozumění textu a práci s informacemi, což považuji za další zásadní problém, se kterým se v současné době děti potýkají.

## Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. Vydání.

Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 25 s. ISBN 978-80-7372-371-2.

ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. 1. Vydání. Praha: ISV, 1998. 226 s. ISBN 80-85866-32-3

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001.

ISBN 80-902536-2-8

HÁJKOVÁ, Eva. *Český jazyk a kultura mluveného projevu*. 1. Vydání. Praha:

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. 48 s. ISBN: 80-7290-117-6.

HYHLÍK, František. *Četba a její vliv na utváření osobnosti*. 1. Vydání. Praha: SPN, 1958. 108 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém*

*výzkumu*. 1. Vydání. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. 70 s.

ISBN: 80-7067-041-x.

KALA, Miroslav, BENEŠOVÁ, Marie. *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. 1.

Vydání. Praha: SPN, 1989. 480 s. ISBN 14-199-90.

KROBOTOVÁ, Milena. *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*, 1. Vydání.

Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. 80 s. ISBN: 80-7067-112-2

MARTÍNEK, Zdeněk. *Cvičné texty pro pomalejší čtenáře*. Benešov u Prahy: Blug. 100

s. ISBN: 80-7274-948-X

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 2. Upravené a rozšířené

vydání. Jinočany: H&H, 1993. 270 s. ISBN: 80-85467-56-9.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. 1. Vydání. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. 159 s. ISBN: 80-7182-166-7.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 3. Vydání. Praha: Portál, 2002. 153 s. ISBN: 80-7178-326-9.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky: Vývoj člověka do patnácti let*. 1. Vydání. Praha: SPN, 1963. 461 s.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. 2. Vydání. Praha: SPN, 1981. 460 s.

SVOZILOVÁ, Naďa. *Jak dnes píšeme / mluvíme a jak hřešíme proti dobré češtině*. 1. Vydání. Jinočany: H&H, 2000. 171 s. ISBN: 80-86022-64-1.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.

TOMAN, Jiří. *Jak dobře mluvit*. 3. Upravené vydání. Praha: Svoboda, 1981. 353 s.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. Vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

TYMICHOVÁ, Hana. *Nauč mě číst a psát*. 2. Vydání. Praha: SPN, 1987. 144 s. ISBN: 14-363-87

VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN: 80-7178-291-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 2. Vydání. Praha: Portál, 1996. 196 s. ISBN: 80-7178-096-0.

ŽANTOVSKÁ, Irena. *Rétorika: teorie a praxe*. 1. Vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 120 s. ISBN: 978-80-86723-57-0.



## Seznam webových zdrojů:

HULÍNOVÁ MIHALCOVÁ, Ilona. *Řeč a naše dítě*. 2004. [online] Dostupné z [http://soukromylogoped.sweb.cz/dokumenty/rec\\_a\\_nase\\_dite.doc](http://soukromylogoped.sweb.cz/dokumenty/rec_a_nase_dite.doc)

KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika: Řeč mluvená a řeč psaná*. Brno: Filozofická fakulta MU. 2007. [online] Dostupné z <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/ch02.html>

ZIMA, Jaroslav. *K stylistice mluveného projevu*. Naše řeč 3-6. Ročník 37/1954. [online] Dostupné z <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4360>

*Psycholingvistická charakteristika řeči dětí mladšího školního věku*. Nakladatelství Portál s.r.o.. [online] Dostupné z <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2007. [online] Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Komunikativní dovednosti a jejich rozvíjení v čítankách pro 4. a 5. ročník: Upravený text referátu z konference Komunikace a její místo v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní*

*a základní vzdělávání pořádané na PdF MU*. Brno. 2006. [online] Dostupné z <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=555> -

## **Seznam příloh**

A. Text č. 1

B. Text č. 2

C. Transkripce – užití symboly a zkratky

D. Transkripce zvukových nahrávek mluvených projevů žáků ze speciální třídy

E. Transkripce zvukových nahrávek mluvených projevů žáků z běžné třídy

## **PŘÍLOHY**

## A. Text č. 1:

### Čtyři malá prasátka

Pruhovaná prasátka, první, druhé, třetí, čtvrté - šla spolu na výlet. Šla pěšinou hustým lesem, přes palouček s modrým vřesem a tam první prasátko řeklo těm ostatním:

Budeme se předhánět, kdo umí nejrychleji utíkat!

A tak prasátka běžela o závod a nejrychlejší bylo to první. Potom čtyři prasátka prošla houštím plavuní, zůstala stát nad tůní a tam druhé prasátko řeklo:

„Poplaveme přes říční tůňku tam a zpátky!“

A tak prasátka plavala o závod a nejdřív bylo zpátky na břehu to druhé. Chvilí se prasátka ještě sušila, pak přebrodila řeku, až došla na paseku. Na pasece řeklo třetí prasátko:

„Zkusme, kdo udělá rypákem nejhlubší jámu.“

Prasátka tedy ryla o závod v zemi a nejhlubší jámu udělalo to třetí. Jenže potom už se začalo stmívat a prasátka musela domů.

„Pamatujete si cestu?“ zeptalo se polekaně první prasátko, které umělo nejlíp utíkat, ale domů netrefilo. Druhé prasátko, co umělo nejlíp plavat, si cestu také nepamatovalo. Ani to třetí, co umělo nejlépe rýt v zemi. Ještě štěstí, že čtvrté prasátko, co nic neumělo nejlíp, jim řeklo:

„Jen se nebojte a pojdte za mnou. Jsme přece na pasece, musíme nejdřív k řece, kolem tůně přes plavuně, na palouček s modrým vřesem, pak pěšinou hustým lesem - a jsme doma!“

A doopravdy. Pruhovaná prasátka - první, druhé, třetí, čtvrté – byla doma cobydup!

## B. Text č. 2:

### Beran a Hlemýžď

Beran měl od rána velkou chuť do pranice. Do každého strkal, nikomu nedal pokoj.

„Pojďme zkusit, kdo má tvrdší hlavu,“ vyzývá psa.

Alík, dobrák od kosti, zavrtěl ocasem a zalezl do boudy.

„Pojď ty, kohoute, se mnou zápasit!“

Ale kohout krasavec vyletěl na plot. Ostuda sem, ostuda tam, zmrzačit se nedá.

Na zahradě u ořechu seděl kocour.

„Pojďme si změřit síly!“

Kocour akrobat si změřil zkušeným okem beranovy zkroucené rohy a vzal roha. Vyšplhal se na ořech.

„Tak kdo to se mnou zkusí?“ bečí beran.

„Já,“ ozve se hlásek jako vlásek.

„Kdo já?“ ptá se udiveně beran, protože nikoho nevidí.

„Já, hlemýžď!“

Konečně beran zahlédl dole pod ořechem v jamce hlemýžďě.

„Nežertuj mrňousku, podívej se na moje rohy!“

„A ty na moje,“ pravil hlemýžď a nebojácně vystrčil svoje růžky.

Lepší něco nežli nic, pomyslel si beran. Rozběhl se a drc! celou silou do ořechu. Až se mu v očích zajiskřilo.

„Nemyslí jsem, že máš tak silné rohy,“ povídá beran hlemýžďovi. „Jen počkej, já tě přeperu!“

A znovu se rozběhl!

A ještě jednou!

A zas!

„Nedá se nic dělat, jsi silnější,“ uznal beran a zahanbeně se odkradl na dvůr.

„Silnější ne, ale moudřejší,“ smál se hlemýžď v jamce, ale to už beran neslyšel.

## **C. Transkripce - užívané symboly a zkratky**

- ↑ Stoupající melodie hlasu
- ↓ Klesající melodie hlasu
- Odmlka
- Dlouhá odmlka
- \* Nesrozumitelné slovo
- \*\*\* Více nesrozumitelných slov
- eh Výplňkový zvuk

D: ..... diplomant

Ž: ..... žák

## D. Transkripce zvukových nahrávek mluvených projevů žáků ze speciální třídy

### 1. Jakub K.

#### Tiché čtení (1:03):

prasátka teda ↓ se ↓ eh ↓ si dávali teda závody, že – běhalo ↓ to vyhrálo to první  
↓ pak to třetí vyhrálo že plavalo ↓ a pak – že rejpalý – čumákem do země kdo  
udělá větší rejhu ↓ a – pak to čtvrtý ↓ voni si napamatovalo cesty ↓ tak to čtvrtý –  
myslim – že jim řeklo tu cestu ↑

D: jaká tedy byla pointa příběhu ↑

Ž: že ↓ si dávali závody ↓ ale pak nakonec stejně nevěděli ka – kde maj domov ↓  
že zapoměli ↓ kudy ta cesta vedla ↓ a to čtvrté prasátko si to pamatovalo ↓

#### Hlasité čtení (1:14):

takže ↓ ten kozel ↓ ne – ten beran chtěl se pořád prát ↓ ráno ↓ tak vyzval psa ↓  
pak vyzval kohouta ↓ pak – kohout se – bál ↓ tak vyletěl na – ten plot ↓ a pak  
viděl šneka ↓ a ten – ho vyzval na souboj ↓ a ten – von vyhrál ↓ a on se pak styděl  
↓

D: a kdo tedy vyhrál ↑

Ž: vyhrál šnek ↓

D: aha ↓ a jak to ↑

Ž: protože ten beran ↓ ho strašně blbě viděl ↓ takže narazil do stromu ↓ takže on  
si myslel ↓ že narazil do šneka ↓

D: takže ten šnek sice nebyl silnější ↓

Ž: ale byl chytrej ↓ takže ho porazil ↓

### 2. Honza K.

#### Tiché čtení (2:29):

že š ↓ že šli si hrát ↓ a byli – u vody ↓ a ten první vymyslel ↓ že si dají – to první  
prasátko vymyslelo ↓ že si – že si daj soutěž ↓ kdo nej – kdo nejdřív přeplave ↓ tu  
řeku ↓ a vyhrálo to první prasátko ↓ potom šly dál ↓ a tam – vymyslelo to druhý  
prasátko ↓ že --- kdo nejrychlejší – kdo nejrychlejší vyhraje závod v běhání ↓ no a  
běželi ↓ a vyhrálo to to druhý prasátko ↓ a potom šli dál a dál a – eh ↓ tam to třetí  
prasátko vymyslelo soutěž ↓ kdo nejrychlejší vykope jámu ↓ no tak kopali a  
vyhrálo to to – to – třetí prasátko ↓ a potom se – potom řekli – že esí to ↓ protože

se stmívalo ↓ a potom řekli ↓ že jsi si pamatujou – tu cestu domů ↓ a první prasátko řeklo ne ↓ to druhý taky ne ↓ a to třetí taky ne ↓ a to čtvrtý řeklo že – si jí pamatuje ↓ že nej – že musej – že – musej – přeplavat řeku ↓ projít – kapradím ↓ a – už budou doma ↓ tak šli ↓ šli ↓ a do večera byli doma ↓

#### Hlasité čtení (1: 55):

eh ↓ že ten beran ↓ eh ↓ že se chtěl furt prát ↓ a – nejdřív se chtěl prát s --- a do všech strkal ↓ a potom si chtěl to ↓ eh ↓ kdo má tvrdší hlavu ↓ se psem ↓ a pes –eh ↓ pes zavrčel ↓ a šel se skovat do boudy ↓ tak ten beran šel dál ↓ a – eh – potom potkal kohouta ↓ a kohout ten – ten taky nechtěl ↓ a seskočil na pole ↓ no tak šel – tak šel dál ↓ ten beran ↓ a potkal kocoura ↑ kocoura ↓ a ten kocour seděl na ořechu ↓ a ten kocour taky nechtěl ↓ tak vylez nahoru na ten ořech ↓ a potom se – potom uslyšel beran hlásek ↓ a zeptal – a zeptal se kdo to je ↓ a eh – byl to hlemýžď ↓ potom už ho uviděl ↓ a ten hlemýžď se rozeběhl ↓ a drcnul do toho ořechu ↓ no a potom dos – potom do sebe ducil ↓ ten beran s tím hlemýžďem ↓ a vyhrál to ten hlemýžď ↓ a ten beran – potom odešel ↓

### **3. Ondřej M.**

#### Tiché čtení (0:59):

voni tam byli čtyři prasátka ↓ a jeden vlk ↓ teďkon si to moc dobře nevzpomínám myslím že se ztratili teda ↓ a nemohli najít cestu domů ↓ a pak si ten domeček postavili teďkon už – teďkon už nevím ↓ ale asi se ztratili ↓

D: a jak to dopadlo ↑

Ž: eh ↓ že voni šli něk přes paseku ↓ a – že voni tam pak šli všichni čtyři ↓ už tam došli domů ↓

D: a pamatuješ si ↓ že tam ta prasátka závodila ↑

Ž: ne ↓ to si nepamatuju ↓

#### Hlasité čtení (2:37):

eh ↓ ten beran ↓ eh ↓ do všech jakoby strkal ↓ nikomu nedal pokoj ↓ eh ↓ aby vlastně ho přestal strkat ↓ vyzval psa ↓ ten zavrčel ocáskem ↓ a vlezl do boudy ↓ potom vyzval kohouta ↓ eh ↓ a ten ↓ eh – vletěl na plot ↓ a eh ↓ potom vyzval ještě tu kočku ↓ která seděla na ořechu ↓ a – eh – ta – vona řekne ↓ jestli s ním bude bojovat ↓ jestli si změří síly ↓ kočka si očima ty rohy přeměřila ↓ a vzala rohy – nohy na ramena ↓ a potom ↓ eh ↓ řekl ↓ že nemá s kým bojovat ↓ šnek teda řekl ↓ že může s ním ↓ a – beran teda se rozeběhnul ↓ eh ↓ ten – hlemýžď byl ještě pořád v jamce ↓ eh – pes ↓ těma rohama ↓ eh ↓ naboural do stromu ↓ do ořechu ↓ a – a ještě jednou a pořád ↓ to tak bylo ↓



D: a kdo ↑  
 Ž: beran ↓  
 D: a jak to skončilo ↑  
 Ž: jak to skončilo ↓ že – eh ↓ řekl ↓ že už je – že je silnější ↓ a – zahanbeně odešel  
 ↓ a – ten – hlemýžď se v jamce smál ↓ a beran to už neslyšel ↓  
 D: proč se smál ↑ jaká teda byla pointa toho příběhu ↑  
 Ž: eh ↓ že – ty jo ↓ já nevím jak to mám vysvětlit ↓  
 D: tak to zkus ↓  
 Ž: že beran neměl s kým zápasit ↓  
 D: no ↓ to jo ↓ ale tak přece – šnek není silnější než beran ↓  
 Ž: no ↓ ale že von ↓ jak byl maličkej ↓ a jak byl v tý jamce ↓ tak von – von byl tak  
 ma – malej ↓ von byl pořád v tý jamce ↓ a beran narazil do toho vořechu právě ↓  
 těma rohama ↓  
 D: takže šnek nebyl – silnější ↓ ale byl ↑  
 Ž: chytřejší ↓

#### 4. Daniel B.

##### Tiché čtení (1:28):

že šly ↓ že šli přes – že si hráli ↓ až ---  
 D: kdo si hrál ↑  
 Ž: prasátka ↓ čtyři ↓ a – a – šli přes plavuně ↓ přes řeční tůňku ↓ a potom tam  
 byl palouk ↓ no a ty tři nevěděli ↓ a to poslední vědělo ↓ tak přes plavuně ↓ přes  
 tůňku a \*\*\*  
 D: a byla tam ještě nějaká zápletko ↑ nezávodili tam spolu ještě ↑  
 Ž: no závodili ↓ v plavání ↓ v běhu ↓ a v rytí ↓  
 D: a co byla pointa toho příběhu ↑  
 Ž: že – že jedno nevyhrálo ↓ ale vědělo – hm – kudy maj jít ↓

##### Hlasité čtení (1:00):

eh ↓ tak beran ↓ eh ↓ všechny pošťuchoval celý den ↓ a říkal že to ↓ jestli jsou  
 silnější ↓ a – a – jsou eh – vzal roha na ořechovník ↓ a – říkal ↓ ostuda neostuda  
 ↓ že vzal roha ↓ a potom eh ↓ že – eh ↓ beran potom – eh ↓ prohrál ze šnekem  
 ↓ a šnek byl v důlku ↓ a smál se ↓ že je moudřejší ↓

## 5. Jan H.

### Tiché čtení (1:24):

že že že ty prasátka šli na výlet ↓ a že to první – si dávali závody ↓ kdo bude nejrychlejší ↓ to první že bylo nejrychlejší ↓ to druhý že – že --- že umí plavat ↓ třetí že ---

D: vrtali rypákem ↓

Ž: jo ↓ že dělaly díru do země ↓ a to čtvrtý že neumělo nic ↓

D: a jak to dopadlo ↑

Ž: že pak se to nák to pr ↓ to – pak to první zeptalo ↓ kdo najde cestu dřív ↓ a pak že – že ---

D: jaká byla pointa ↑ každé prasátko něco umělo ↓ jen to čtvrté v ničem nevyhrálo ↓ co umělo to čtvrté ↑

Ž: najít cestu ↓

### Hlasité čtení (2:04):

že ten beran ↓ eh ↓ měl blbou náladu ↓ že se chtěl furt prát ↓ že nejdřív vyzval psa ↓ Alíka myslím že ↓ a ten – a ten se – ten si – že zavrtěl ocasem ↓ schoval se do boudy ↓ pak si vyzval – kohouta ↓ ten – ten – ten vyletěl na plot ↓ --- pak – pak vyzval hlemýžď ↓ pak – eh – hlemýžď na něj zavolał ↓ že – a pak ho – pak – eh – ho viděl – ho konečně uviděl v tý díře ↓ on pak narazil do toho stromu těma svýma rohama ↓ pak – pak –

D: kdo narazil ↑

Ž: ten beran ↓ a pak ten hlemýžď vy – vy – vystrčil svoje – vystrčil svoje ty – eh ---

D: růžky ↓

Ž: jo růžky ↓ a pak –

D: a jak to dopadlo ↑

Ž: že – že prej – že pak ten – eh ↓ myslím že ten hlemýžď říkal ↓ že že že ---

D: kdo koho porazil ↑ beran hlemýžď nebo hlemýžď berana ↑

Ž: hlemýžď berana ↑

D: a jak ho mohl porazit ↑ --- myslíš že byl silnější ↑

Ž: ne ↓

D: tak jak ho mohl porazit ↑

Ž: ten beran hlemýžďi ↓ že byl chytřejší ↓ nebo – ten hlemýžď že byl chytřejší ↑

D: hlemýžď že byl chytřejší než beran ↑ jo ↑

Ž: asi jo ↓ Asi ↓ já nevím ↓ tak jo ↓

## 6. Denis H.

### Tiché čtení (1:56):

No dočet sem se že to ↓ že tam byli první prasátko ↓ druhé ↓ třetí ↓ čtvrté ↓  
voni šli na paseku ↓ a –byli tam až do večera ↓ no a potom si ani jedno – to první  
prasátko umělo nejlíp běhat ↓ druhé umělo nejlíp plavat ↓ a třetí --- čtvrtý nic  
zase neumělo ↓ ale řeklo jim ↓ že --- že nevěděli jak maj jít domů ↓ potom –

D: jak se tedy dostali domů ↑ kdo znal tu cestu domů ↑

Ž: to čtvrtý prasátko ↓

### Hlasité čtení (1:37):

eh ↓ hlavní postava tam byla beran ↓ pes ↓ a --- kohout ↓ kocour ↓ hlemýžď  
↓ no a voni se – eh ↓ domluvili ↓ kdo je z nich silnější ↓ beran a – beran vyzval  
psa ↓ ---

D: a co bylo dál ↑ – bojoval s ním ten pes ↑

Ž: no ↓ a beran řekl ↓ že je silnější ten pes ↓

D: hm ↓ a jak to teda dopadlo ↑ – kdo s ním bojoval jako poslední ↑

Ž: beran a – hlemýžď ↓

D: no, a to dopadlo jak ↑

Ž: že beran ↓ eh ↓ řekl ↓ že je taky slabší ↓ a že potom se odebral na dvůr ↓

D: a kdo vyhrál ↑

Ž: hlemýžď ↓

D: a jak to ↑ – copak je hlemýžď silnější ↑

Ž: ne ↓

D: nepamatuješ si to ↑ nevadí ↓

## 7. Jan V.

### Tiché čtení (1:32):

takže ↓ ty čtyři prasátka to ↓ proti sobě závodili ↓ nejdřív běhali ↓ potom plavali  
↓ a zpívali si ↓ a na konci – potom – se tam stalo ↓ že – to --- že – tedka nevím  
↓

D: to poslední neumělo –

Ž: neumělo vůbec nic ↓ neumělo – neumělo plavat ↓ a neumělo běhat ↓ a to je  
všechno ↓ ne ↓

D: co byla pointa příběhu ↑

Ž: že – všichni ↓ že – to – že každý umí – že každý něco uměl ↓ a jedinej on ne ↓  
a že každý – že to – že jenom dva uměli něco ↓ a tam se zase něco jináčího může  
udělat ↓

D: a co umělo to poslední prasátko ↑  
Ž: poslední umělo že – to – že – to – no ↓  
D: oni se vlastně ztratili ↓ a nemohli najít cestu domů ↓  
Ž: a von našel ↓ von – von našel cestu ↓

Hlasité čtení (1:59):

to bylo – že tam byla – že tam byl beran ↓ a von – pořád otravoval ↓ tam, že – že von si chtěl dát s někým jakoby souboj ↓ jestli je silnější ↓ no a první si dal souboj ze psem ↓ a ten – von se ho zeptal jestli si s nim dá souboj ↓ a von zavrtěl vocasem ↓ a zalezl si do boudy ↓ a pak si dal souboj s – to bylo s --- tam už asi s hlemýžď – jo s kohoutem ↓ a ten – ten – ten taky si s nim nedal to ↓ von se votočil ↓ ne ↓

D: to nevadí ↓ taky s ním nebojoval ↓

Ž: no ↓ nebyl ↓ a potom tam byl – tam – šel – a najednou tam bylo v hoře takový tam – tenoučký hlásek ↓ tam byl že on si s nim dá souboj ↓ a von se koukal vodkuď to je ↓ a jenom to viděl ↓ že tam byla taková malá nora ↓ a tam vylez hlemýžď a ten – a viděl ho ↓ a on říkal ↓ že si s nim dá souboj ↓ a on se vytahoval ↓ že je malej ↓ a že to ne to ↓ že ho ne ↓ že – že jak je malej ↓ že nebude – no a von říkal ↓ že je – že taky má to ↓ rohy ↓ je vystrčil ↓ a nakonec si dali se sebou souboj ↓ a ten hlemýžď byl silnější ↓

D: a jak to ↑

Ž: eh ↓ protože on byl v tom ↓ eh ↓ protože on si vystrčil – všechno v tom ↓ eh ↓ šel – ne ↓ eh ↓ \* Ne ↓

D: no ↓ ale stejně přeci šnek nemůže bej silnější ↓ ne ↑ – jaká byla pointa toho příběhu ↑

Ž: že von nebyl silnější ↓ ale byl moudřejší ↓

**8. Josef L.**

Tiché čtení (1:11):

že první prasátko umělo rychle běhat ↓ druhý prasátko umělo plavat ↓ a třetí prasátko umělo vykopat nejhlubší jámu ↓ a – pak se nemohli dostat domů ↓ a to čtvrtý prasátko ↓ to je povedlo domů ↓

D: to čtvrté prasátko nebylo až tak šikovné ↓ neumělo běhat ↓

Ž: no ↓ že on neuměl nic ↓ a pak je dovedl domů ↓ nebo oni nevěděli jak se de ↓

D: dopadlo to tak, že každé prasátko –

Ž: něco umělo ↓

Hlasité čtení (0:53):

že tam byl takovej beran ↓ a on se pořád chtěl jenom prát ↓ a – pak vyzval pejska  
↓ kohouta ↓ a hlemýžď ↓ a ten hlemýžď ↓ byl pod oříškem ↓ a beran se pak  
rozběhl ↓ a narazil ↓ a pak – jo a – že hlemýžď ↓ to ↓ byl silnější ↓ a –

D: a byl opravdu ten hlemýžď silnější ↑

Ž: ne ↓ on byl jenom chytřejší ↓

**9. Honza J.**

Tiché čtení (1:27):

že tam byli čtyry pruhovaný prasátka ↓ šli na výlet ↓ jedno říkalo že prej – kdo to –  
kdo nejvíc přeskočí něco ↓ tak samozřejmě to první vyhrálo ↓ pak to druhý řeklo  
že prej kdo nejvíc přelave tu –ten rybník ↓ samozřejmě vyhrálo ↓ třetí říkalo kdo  
udělá největší díru v bahně ↓ tak samozřejmě udělalo to třetí díru ↓ největší ↓ no  
a pak se začalo stmívat ↓ žádný z nich nevědělo ↓ kam se – kam vede cesta domů  
↓ ale čtvrtý vědělo ↓ takže pak – to přelavali zpátky ↓ a už byli doma ↓

D: jaká byla pointa ↑

Ž: že ty čtyry prasátka jako chodili ↓ šli na nákej výlet ↓ tak každý si vymyslel ↓ a  
každý si vymyslel nákou atrakci ↓

D: to čtvrté prasátko ale nebylo v ničem šikovné ↓

Ž: ale umělo cestu domů ↓ zapamatovalo si ↓

Hlasité čtení (1:13):

eh ↓ bylo tam jakože tam byl beran ↓ a on si říkal jakože do každýho vrážel ↓ a  
byl takovej jakoby zlej ↓ takovej jako že do každýho narážel ↓ a pořád si někdo  
s nim chtěl porovnat co všechno že jsou – že si spolu porovnaj jak jsou silný ↓ co  
uměj ↓ pak tam byl ten hlemýžď ↓ tak spolu něco hráli ↓ nákou tu hru ↓ kdo  
nabourá líp do toho – kaštanu ↓ ten hlemýžď byl chytřej ↓ a ten beran si nedal ↓  
tak do něj ještě naboural jednou ↓ a beran řekl tomu hlemýžďovi že má lepší rohy  
než on ↓ že je silnější ↓ a – to je asi všechno ↓

D: a kdo tedy vyhrál ↑

Ž: hlemýžď ↓

D: a jak to ↑

Ž: protože byl chytřejší než ten beran ↓

D: a v čem byl chytřejší ↑

Ž: přelstil ho v tom ↓ že dok – že – hm ↓ to si nepamatuju ↓

## 10. Martina M.

### Tiché čtení (1:30):

že tam byli čtyři prasátka ↓ no a ty šli někam pryč ↓ no a tam první prasátko řeklo  
kdo bude nejrychlejší někde ↓ no a – a nejrychlejší bylo to první prasátko ↓ no ↓  
a tam šli – a tam byl nákej mech ↓ a potom šli dál no a tam byla voda ↓ no a druhý  
prasátko řeklo – eh ↓ kdo doplave sem ↓ a tam ↓ a zpátky ↓ a oni to dělali zase o  
závod ↓ no a – a – a zvítězilo zase to druhý no ↓ a potom – potom jak byla ta  
paloučka ↓ no tak – tam – to třetí prasátko řeklo ↓ kdo udělá do – udělá největší  
jámu – a zas to bylo o závod no ↓ a – to třetí zase vyhrálo ↓ no a potom nevěděli  
↓ jak maj domů no ↓ že – to první prasátko zapomnělo jak běželo no ↓ to druhý  
jak zase plavalo no ↓ a to třetí jak zase rylo no ↓ a to čtvrtý ne – ne – jako  
neumělo ↓ ale pamatovalo si tu cestu ↓ potom už byli cody dup doma ↓

### Hlasité čtení (1:51):

eh – tak eh – tam eh – byl byl beran ↓ no a on on se chtěl jako s nikým prát ↓ jak  
měl ty ro ↓ a všechny strkal ↓ no a potom se zeptal psa Alíka ↓ a – a – a – hafíka  
↓ no a – asi si s nim – s nim změří síly ↓ no a – eh – hafík ↓ eh ↓ šel – eh ↓ na –  
eh ↓ zavrtěl ocáskem ↓ a šel do – a potom šel – eh ↓ ten – beran za kocou – za  
kocourem ↓ no a to ↓ eh ↓ eh ↓ ten – eh ↓ ten se zase zeptal ↓ esli se s nim  
změří síly ↓ no a – eh – eh – eh – ehm – hm – hm – nák šel nák k tim ořechum ↓  
asi tam vylezl potom ↓ no a potom tam volal ↓ eh ↓ kdo se s nim směří síly ↓ no  
– a potom tam hlemýžď ↓ hlemýžď no a – potom vystrčil ty růžky ↓ no a potom  
beran si řekl lepčí nic ↓ eh ↓ lepčí nic ↓ eh ↓ lepčí nic než – eh ↓ eh ↓ to ↓ být  
jako sám ↓ no a ---- tak se rozeběhl ↓ no ↓ eh ↓ to velkou silou ↓ no a \*\*\* jak  
musel ↓ zakřel oči ↓ no a – no a – eh ↓ to ↓ eh ↓ potom mu řekl ↓ že má silný –  
eh ↓ rohy ↓ no ↓ a potom zase řekl ↓ že to ↓ eh ↓ že on ho stejně přepere ↓  
no a tak zase – a zase mu se zakřiči – za – za – řítit na ty oči ↓ no a – potom – potom  
řekl ↓ si silnější ↓ tak – eh ↓ za – šel do – do tý vesnice ↓ já – co to je ↓ no ↓ a  
potom ten – eh ↓ ten hlemýžď řekl ↓ že není silnější ↓ ale mou – dřejší ↓

## 11. Adam K.

### Tiché čtení(1:21):

Třeba – že – třeba –o závodech třeba ↓

D: a kdo tam vůbec závodil ↑

Ž: prasátka tři ↓ třeba že jeden uměl dobře běhat ↓ druhý plavat ↓ a třetí jámu ↓  
uměl ↓ rypákem ↓ pak třeba ještě že – že nepamatovali cestu domů ↓ a ten  
čtvrtej ↓ jim řek ↓ že si pamatoval tu cestu domů ↓ pak eště –

D: ale to čtvrté neumělo nic ↑

Ž: no ↓ to neumělo nic ↓ ale jenom si pamatovalo tu cestu domů ↓

D: a nakonec to dopadlo tak ↓ že každé prasátko –

Ž: bylo doma ↓ takže to dopadlo dobře ↓

D: a každé bylo v něčem –

Ž: dobře ↓ eh ↓ dobré ↓

#### Hlasité čtení (2:03):

Takže ↓ jo ↓ že beran ↓ eh ↓ až se vzbudil ↓ tak chtěl se jako prát ↓

D: s kým se chtěl prát ↑

Ž: eh ↓ s hlemýžděm ↓

D: ještě s někým ↑

Ž: eh – eh – nevzpomenu si ↓

D: tak povídej zhruba o čem to bylo ↓ nemusíš zabíhat do detailů ↓

Ž: tak to bylo vo beranovi a hlemýžděvi ↓ a že beran se teda vzbudil ráno ↓ a chtěl bojovat hlavou ↓ no a pak že hlemýžd' ↓ eh ↓ řekl na něj slabounce – eh ↓ no ↓ já si to rozdám s tebou nebo něco ↓ a pak – no ↓ že uznal beran že je silnější ten hlemýžd' ↓ a –

D: a jak to ↓ že byl ten hlemýžd' silnější ↑

Ž: asi že vystrčil ty růžka ↓

D: a myslíš ↓ že hlemýžd' silou mohl přeprat berana ↑

Ž: eh – ne ↓

D: tak to ten hlemýžd' musel udělat asi nějak jinak ↓ nepamatuješ si to ↑

Ž: ne ↓

## E. Transkripce zvukových nahrávek mluvených projevů žáků z běžné třídy

### 1. Kristýna K.

#### Tiché čtení (1:48):

Tak bylo to o čtyřech prasátkách ↓ že jedno – to první ↓ vyzvalo ostatní na soutěž  
↓ jako – v běhu ↓ a vyhrálo to – to první ↑ to druhý zase v plavání ↓ to – to – že  
to – v plavání ↓ to druhý vyzvalo na soutěž – v plavání ↓ \*\*\* a zase to vyhrálo to  
druhý ↓ třetí vyhrálo kdo – udělá přes – louku – rypákem – to – největší jámu ↓ a  
vyhrálo to to třetí ↓ a potom – to čtvrtý – teda nevěděli ↓ to první ↓ druhý a třetí  
nevěděli ↓ kudy je cesta domů ↓ a potom to čtvrtý řeklo ↓ že to ví ↓ že – nejdřív  
přes louku ↓ potom přes ty – říčku a tak ↓ a potom – přes – jako v běhu ↓

D: jaká byla tedy pointa ↑ byli tři prasátka, které tedy uměli –

Ž: které uměli různé – různé věci ↓

D: a to jedno nic neumělo ↓ ale –

Ž: ale umělo si zapamatovat cestu kudy šli ↓

#### Hlasité čtení (2:00):

že to bylo o beranovi ↓ kterej chtěl zápasit ↓ měl na to chuť velkou ↓ a nejdřív –  
vyzval psa ↓ ten nechtěl ↓ tak zalez do boudy ↓ a pak – vyzval kohouta ↓ ten  
vyletěl na plot ↓ a – potom – šel na ořešník ↓ tam potkal hlemýžďe ↓ ten taky  
nechtěl ↓ a pak – pak pod ořešákem potkal berana ↓ kterej – se toho ujal ↓ a –  
vyzval – ten --- ten – eh – eh – ho vyzval ↓ kdo má větší – tu jako – větší sílu  
v parohách ↓ a vrazí do – ořešáku ↓ aby spadl o ten – o to –

D: hm ↓ a kdo tam vrazí do koho ↑

Ž: eh ↓ tem beran ↓ a –

D: a s kým že to teda bojoval ↑ --- s tím posledním ↓ kdo to byl ↑

Ž: taky pes ↑

D: ne ↓ koho potkal jako posledního ↑

Ž: jo ↓ ten hlemýžď ↓

D: no ↓ a může hlemýžď porazit berana ↑ je silnější ↑ tak jak to že ho porazil ↑  
--- sice nebyl silnější ↓ ale byl ↑ –

Ž: moudřejší ↑



## 2. Filip K.

### Tiché čtení (1:15):

O čtyřech prasátkách ↓ kteří – šli po mě – po tom ↓ po – světě ↓ a – jedno prasátko ↓ to ↓ řeklo že udělá jako nějaký úkol ↓ nevím jaký ale – myslím že to byl – aby přeplavali řeku ↓ a druhý úkol kdo udělá větší díru ↓ do země ↓ a – třetí úkol – to nevím ↓ ale – čtvrtý ví ↓ to bylo ↓ že – jedno prasátko ↓ prostě žádný si z těch třech – čtyřech si nepamatovalo cestu ↓ jediný to čtvrtý ↓ si pamatovalo cestu ↓ a – to prasátko čtvrtý říkalo ↓ aby se nebáli ↓ že je dovede bezpečně domů ↓ a – rychle – byli hned doma ↓

### Hlasité čtení (2:08):

beran ↓ eh ↓ no hlemýžď jako pospíchal do prá – eh ↓ jako – do práce nebo kam ↓ a – strkal do – jako do všech ↓ a nikomu nedal jako pokoj ↓ a beran ↓ byl – eh – říkal – tak – kdo jako – eh ↓ ho porazí ↓ že – bude jako ho – že bude bouchat někoho – budou bouchat do toho – do kaštanu ↓ a – pak – se ozýval tenkej hlásek ↓ a byl – a byl to hlemýžď ↑ a beran se ptal ↓ kdo jako říká já ↓ a – pak se ozval ten hlemýžď ↓ že to je ten hlemýžď ↓ a – pak beran – říkal něco o – že – něco s rohami ↓ a – pak vystrčil ten hlemýžď růžky ↓ a – pak – bum ↓ bu bu bu – do toho kaštanu ↓ a – a znovu ↓ a znovu ↓ a pak – pak uznal beran ↓ že – že je slabší ↓ než ten hlemýžď ↓

D: slabší jako fyzicky jo ↑

Ž: no ↓

D: a jaká byla pointa toho příběhu ↑

Ž: jako že má tvrdší hlavu ↓

## 3. Matouš H.

### Tiché čtení (0:44):

O třech prasátkách ↓ jakože šli na výlet ↓ to první umělo nejlíp běhat ↓ druhý umělo nejlíp plavat ↓ a to třetí umělo nejlíp rýt ↓ a to čtvrtý – vlastně oni se ztratili ↓ a to čtvrtý je dovedlo domů ↓

D: takže pointa byla jaká ↑ – to čtvrté prasátko –

Ž: bylo nejchytřejší ↓

### Hlasité čtení (1:25):

eh ↓ takže byl tam nějak beran ↓ a von se chtěl nějak měřit s někým síly ↓ jako – nějak to zkusil na kohouta ↓ kterej nějak vylez na plot ↓ potom na kočku ↓ ta vyšplhala – ta vyšplhala na ořech ↓ potom to ještě zkusil – ještě –

D: to nevadí ↓ že si to nepamatuješ ↓

Ž: tak potom teda přišel nákej hlemýžď v jamce ↓ a nějak – nějak – eh ↓ si chtěl změřit síly ↓ a von nějak ten hlemýžď byl silnější si beran myslel ↓ vodu šel ↓ a von nějak prohlásil ↓ že ne silnější ↓ ale moudřejší ↓

D: to prohlásil kdo ↑

Ž: hlemýžď ↓

D: hm ↓ a jak to ↑ myslíš ↓ že je hlemýžď silnější ↑ – a jak ho teda porazil ↑

Ž: byl moudřejší

D: hm ↓ a jakým způsobem se mu to povedlo ↑

Ž: že je pomalejší ↑ jakoby ↑

D: no ne ↓ jak to že ten beran se do něj netrefil ↑ pamatuješ si jak to tam bylo ↑

Ž: ne ↓ to už ne ↓

#### 4. Matěj Š.

##### Tiché čtení (1:18):

no – že jedno prasátko ↓ jako – jakoby že šli na výlet ↓ že jedno jakoby navrhlo soutěž v běhání ↓ a navrhlo to protože – bylo nejrychlejší ↓ a vyhrálo ↓ druhé prasátko ↓ až došli k řece ↓ tak navrhlo soutěž v plavání ↓ a taky vyhrálo ↓ třetí prasátko ↓ až došly na louku někam ↓ a – tak navrhli soutěž ↓ \* v rýpání ↓ a vyhrálo ↓ a pak nevěděli jak se maj vrátit ↓ a čtvrté prasátko umělo – mělo dobrou paměť ↓ takže je zavedlo domů ↓

##### Hlasité čtení (1:13):

no – že jakoby – kdyby – ten beran jako kdyby chtěl pořád zápasit ↓ že byl takovej ↓ no ↓ všechny vyzýval ↓ a všichni mu utíkali kromě hlemýždě ↓ a hlemýžď – eh ↓ pak – eh – jakoby on byl moc malý ↓ a byl jakoby vedle ořechu ↓ a ten beran – eh – jako když se rozběhl ↓ tak by se trefil do toho ořechu ↓ eh ↓ že se do něj nemohl trefit ↓ protože byl malejší ↓ jako těma rohama ↓ no a pak eh – vymyslel že ↓ pořád se snažil ↓ a – pak to vzdal ↓ a zahanbeně na dvůr – eh – potom šel ↓

D: takže tedy vyhrál kdo ↑

Ž: hlemýžď ↓

D: a vyhrál proč ↑ byl fyzicky silnější ↑

Ž: ne ↓ protože – eh – se do něj netrefil ↓ protože byl jako moudřejší ↓ ten hlemýžď než beran ↓

## 5. Linda O.

### Tiché čtení (0:56):

že tam byli čtyři prasátka ↓ a voni si dávali různý soutěže ↓ to první bylo nejlepší v běhu ↓ to druhé bylo dobré v plavání ↓ a to třetí nejlíp umělo rýt do země ↓ a pak zvířátka měli jít – prasátka domů ↓ ale nevěděli cestu ↓ a pr – a to ↓ poslední ↓ co neumělo nic ↓ tak si pamatovalo cestu ↓ že musí přes řeku a takhle přes ten les ↓ a nakonec pak došli domů ↓

### Hlasité čtení (0:58):

tak von ten beran vlastně chtěl – eh – prát s tima ostatníma ↓ jenže voni se – viděli jak má velký rohy ↓ tak se prát s nim to – nechtěli ↓ a pak – eh – s tím šnekem ↓ se měl poprat ↓ jenže – von ten šnek to ↓ on si myslel ↓ že – ten kozel – že ten šnek je silnější ↓ odešel ↓ a ten – eh – šnek říkal ↓ že to – eh ↓ že to není že je silnější ↓ ale že je chyt – to – rozumnější ↓

## 6. Timon D.

### Tiché čtení (2:46):

Dozvěděl jsem se tam že – tři tři – ty – čtyři prasátka ↓ šli šli šli ven ↓ a šli se provětrat ↓ a šli na výlet ↓ no a – voni se dohodli ↓ na ná – na závody ↓ a první ↓ první prasátko vymyslelo prvněj – první závod ↓ když byli u – u tý – u tý tů ú –u – na –na na louce ↓ a tam a tam – dohodli se ty prasátka ↓ že udělaj si závod kdo bude nejrychlejší – eh – kdo – dddd – celou louku oběhne ↓ no a – tak běželi ↓ a vyhrálo první prasátko ↓ a potom se běželi k lesu ↓ a tam byla ta tůň ↓ a voni se – druhý prasátko dohodlo se ↓ že udělaj závod ↓ kdo oplavá to tam a sem ↓ tak ↓ tak se – tak se – eh – tak se zase eh – připravili ↓ a – vyhrálo to druhý prasátko ↓ potom – potom š – potom byli – eh – na – potom byli – z lesa ↓ a tam byli na t – n – na tý – jak se to menuje – na takový – eh ↓ takový jako – eh – louce ↓ a tam – tam – tam se dohodli ↓ že – že udělaj – tam se dohodli ↓ třetí prasátko ↓ že udělaj závod o to ↓ kdo co nej –nej – nejrychlejš udělá nej – větší jámu ↓ tak se dohodli prasátka ↓ že tu hru začnou tak ↓ že vyhrálo třetí prasátko ↓ a potom – potom už – potom řekli – že už je pozdě ↓ a že by měli být – jít domů ↓ tak – tak – tak řeklo první prasátko ↓ víte někdo ↓ kdo zná cestu ↑ no ↓ a – tak voni – tak – první prasátko řeklo ↓ to – já tu cestu neznám ↓ druhý řeklo ↓ taky ne ↓ to třetí ↓ taky ne ↓ a to poslední jediný jo ↓ řeklo že musej přes louku ↓ do tůně ↓ a – a zpět – zpět na t – zpět z lesa ↓ no tak se vydali ↓ a potom – hned byli doma ↓  
D: jaká byla pointa ↑

Ž: že každé prasátko umělo něco ↓ i to poslední co neumělo nic ↓ tak umělo pamatovat si věci ↓

Hlasité čtení (1:47):

eh ↓ to bylo vo bera – vo berano – to byl takovej ↓ kterej se chtěl prát ↓ a – tak von chtěl si zkusit ↓ jak je silnej ↓ a kdo ho přepere ↓ První to zkoušel s tím – jak se to menuje – první to zkoušel – eh – s psem ↓ alíkem ↓ kte – eh – kterej – kterýho drtil ↓ a – eh – byl stejně silnější beran ↓ potom to zkou – zkou – zkoušel s kocourem ↓ eh ↓ a ten ↓ taky ho přepral ↓ no a potom se ptal ↓ že ho nikdo nepřepere ↓ že je nejsilnější ↓ a potom – volal tam někde – eh – vzadu hlemýžď ↓ kterej mu říkal ↓ že ho přepere ↓ a tak si dali spolu – spolu zápas ↓ a hlemýžď ↓ teda eh – eh – neutikal ↓ a on se beran rozběhl ↓ a narazil ke stromu ↓ a spadali na něj ořechy ↓ zkusil to podruhé ↓ ale nešlo to ↓ takže ho prohlásil jako silnějšího ↓ a potom se vrátil na dvůr ↓ a eh – jeho – a hlemýžď se mu posmíval potom v jamce ↓

D: a proč se mu posmíval ↑ jak to že teda mohl vyhrát ten hlemýžď ↑

Ž: protože ten beran ho – eh – ten beran s tima rohama nemohl do něj na – narazit ↓ a von – o tom – eh – hm – von byl na zemi ↓ von byl malinkej ↓ a von ho přeskočil ↓ a narazil do stromu ↓

D: takže hlemýžď sice není silnější ↓ ale –

Ž: ale je chytřejší ↓

**7. Patrik N.**

Tiché čtení (1:36):

že – že to byli první ↓ druhý ↓ třetí ↓ čtvrtý ↓ prasátka ↓ a ta se vydali na výlet ↓ a – první se zastavilo ↓ a řeklo že si tady daj závod ↓ kdo umí nejrychlejši běžet ↓ a to bylo to první ↓ pak šli dál ↓ a – počkej ↓ a to druhý – a pak řeklo to druhý ↓ že tady budou plavat ↓ tak oni plavali ↓ a vyhrálo to druhý ↓ tak šli na louku ↓ a tam řeklo to třetí ↓ že – že tam – budou nosem vyrývat díru ↓ kdo ji udělá největší ↓ a udělalo to třetí ↓ ale pak nevěděli ↓ jak se dostat domů ↓ první prasátko ↓ říkalo že si to nepamatuje ↓ a to druhý ↓ říkalo co budou dělat ↓ ale ještě že tam bylo to čtvrtý prasátko ↓ a to řeklo ↓ že musej jít nejdřív přes – řeku ↓ pak přes – takový ty – jak si dávali ten závod ↓ a mělo pravdu ↓ a dovedlo je domů ↓

D: pointa byla jaká ↑ že každé prasátko –

Ž: umí něco jinýho ↓

Hlasité čtení (1:18):

že – ten bejk byl jako pořád se s nikým chtěl prát ↓ a takhle ↓ Nejdřív ze psem ↓ pak s kohoutem ↓ pak s kočkou ↓ a pak s – hlemýžď se – to byl ↓ a říkal ↓ že on – a – nejdřív ho neviděl ↓ a pak – eh – a pak říkal ↓ kde máš rohy a on říkal – a on vystrčil svoje růžky ↓ a on se rozběhnul a bouchnul do něj a pak šel ↓ pak se rozběh ještě jednou ↓ bouchnul do něj ještě jednou ↓ ale nepohnul se ani ↓

D: ten šnek ↑

Ž: ne ↓ protože on – a – na konci říkal ↓ že on není silnější ↓ ale chytřejší ↓

D: aha ↓ a čím ho přelstil ↑

Ž: asi si stoupl někde nevím kam ↓

**8. Josef K.**

Tiché čtení (1:12):

šli – byli čtyři pruhovaná prasátka ↓ a ty šli hustým lesem ↓ jedno mělo nejrychleji běhat ↓ druhé umělo nejlépe plavat ↓ a třetí umělo nejlíp rýt do země ↓ a pak chtěli domů ↓ a – žádné prasátko nevědělo ku – kudy kam ↓ ale štvrté to vědělo ↓ a ne– to

prasátko nic neumělo ↓

D: hm ↓ ale znalo cestu domů ↓ že jo ↑

Ž: jo ↓

D: takže v čem bylo nejšikovnější ↑

Ž: bylo dobré v paměti ↓

Hlasité čtení (2:13):

beran měl náladu na praní ↓ chtěl se prát se psem ↓ ale nevyšlo mu to ↓ ten pes byl dobrák od kosti ↓ pak se chtěl prát s --- s kočkou ↓ akrobatkou ↓ a ta si změnila očkem jeho parohy ↓ a pak vy – ši – eh – zdrhla ↓ a vylezla na strom ↓ pak ↓ se ozval tenounký hlásek ↓ od hlemýžďe ↓ a ten se s beranem chtěl prát ↓ beran poprvý narazil do stromu a řekl – nevěděl jsem ↓ že máš tak tvrdé rohy ↓ pak to udělal zase ↓ a zase ↓ potom – nakonec se vzdal ↓ a hlemýžď – si něco povídá do dŮlku ↓ a beran to už neslyšel ↓

D: hm ↓ jaká byla vlastně pointa toho příběhu ↑

Ž: že – hlemýžď porazil berana ↓ ale –

D: proč ho porazil ↑

Ž: záleží o myslí ↓ a nezáleží o velikosti a síle ↓

## 9. Tereza H.

### Tiché čtení (2:24):

takže byli čtyři malá prasátka ↓ a voni šli – takže – eh ↓ bylo pruhovaný ↓ první ↓ druhý ↓ třetí ↓ čtvrtý ↓ a voni šli – eh – na procházku ↓ no a – eh – ten první říkal – eh – eh – plavat s něčím ↓ nebo – tak –to ↓ že – eh – říkalo to ↓ že si daj závod ↓ a kdo bude první v plavání ↓ tak ten první byl v plavání ↓ a pak zase šli ↓ teda sušili se ↓ a pak šli – a – eh – ten třetí – ne druhý říká ↓ kdo bude nejlepší v ko – kdo udělá hlubokou jámu ↓ no tak ten – třetí udělal ↓ tu – hlubokou jámu ↓ pak zase šli ↓ a ten čtvrtý říkal ↓ eh ↓ teda voni šli takovou – lesem takovým hlubokým ↓ že tam říkal ten čtvrtý ↓ dáme si závod kdo bude n – ale voni se báli kudy ↓ že nevěděli kudy ↓ no tak – tak a von ten – ten – ten – čtvrtý ↓ eh ↓ věděl kudy cestou ↓ tak se vrátili teda domů ↓

D: co bylo pointou příběhu ↑

Ž: že to ↓ jako prasátka ↓ vrátili se domů ↓

### Hlasité čtení (2:04):

že – že to začínalo ↓ že ko – že to bylo o kohoutovi ↓ jako eh ↓ beran a hlemýžď ↓ a že kohout měl chuť na pranci ↓ a tak – eh – jako s pejskem ↓ takže jako – eh – že když – když přišel ten kohout ↓ tak on hned – zavrťel – zavrťel ocáskem ↓ a šel do boudy ↓ a ---

D: no ↓ nevdí ↓ tak potkal ještě někoho ↑ nebo jak to jako dopadlo ↑

Ž: že jako ten kohout se chtěl s nikým prát pořád ↓ a – když ten pejsek mi – když to začínalo ↓ no tak chtěl se kohout s tím pejskem prát ↓ no a pejsek začal vrtět tím ocáskem ↓ a šel do boudy ↓ a – eh – tam přišli – tam někdo přišel ↓ teď nevím ↓

D: no a když se to jmenuje beran a hlemýžď ↓ rozumíš ↓ tak tam asi bude nějaký beran a hlemýžď vystupovat ↑

Ž: že – asi – se chtěl beran s kohoutem – se chtěli – jako – to ↓ prát jako ↓

D: taky ↓ a pamatuješ si jak to skončilo ↑

Ž: že ↓ eh – eh – že – že pak – že kohout se s nim ne – už jako – že se už nebral ↓ nebo ---

D: hm ↓ tak jo ↓ tak to nevdí ↓

## 10. Anička K.

### Tiché čtení (3:03):

já jsem se tam dočetla o čtyřech prasátkách ↓ že šla spolu na výlet ↓ a – na – a na – šli přes plavuně ↓ přes les ↓ a tam – hm – první prasátko řeklo ↓ budeme se předhánět ↓ kdo umí nejlépe utíkat ↓ a nejrychleji umělo utíkat to první ↓ pak šli

dál ↓ přes palouček s tmavým vřesem ↓ došli – eh – zůstali stát nad tůní ↓ a tam – druhé prasátko řeklo ↓ eh ↓ přeplaveme říční tůňku tam a zpět ↓ a nejrychleji bylo na břehu to druhé ↓ pak se chvilku prasátka ještě sušila ↓ a šli dál ↓ a tam – eh – třetí prasátko řeklo ↓ budeme se předhánět kdo umí – eh – kdo udělá rypákem nejhlubší jámu ↓ a nejhlubší jámu udělalo to třetí ↓ a pak se začalo stmívat ↓ a první prasátko se zeptalo – eh – ostatních ↓ jestli – eh – si pamatují cestu domů ↓ ale první prasátko ↓ ani druhé ↓ ani třetí ↓ si cestu nepamatovalo ↓ ale čtvrté ↓ co nic neumělo nejlíp ↓ co nic umělo nejlíp – eh – řeklo ↓ žádný strach ↓ jen pojdte za mnou ↓ a – eh ---

D: dorazila teda v pořádku domů ↑

Ž: ano ↓

D: jaká byla tedy pointa příběhu ↑ bylo to o prasátkách ↓ a – a to byl jakoby jejich příběh ↓

D: plyne z toho příběhu nějaké ponaučení ↑ že to čtvrté prasátko ↓ to si jediné pamatovalo cestu domů ↓

#### Hlasité čtení (1:51):

eh – takže – bylo to o beranovi ↓ který chtěl zápasit ↓ jenomže nikdo s ním nechtěl zápasit ↓ jen hlemýžď ↓

D: co tam ještě vystupovalo za zvířátka ↑

Ž: pes ↓ kočka ↓ kohout ↓ a jen hlemýžď s ním zápasil ↓ a přepral ho ↓ tak eh – beran ↓ ode – odešel ↓ a eh – hlemýžď řekl ↓ silnější ne ↓ ale moudřejší ↓

D: díky čemu vyhrál hlemýžď ↑

Ž: zase beran ↓ když narazil do ořechu ↓ když narazí ↓ tak třeba – může se mu třeba zlomit – eh – roh ↓ a hlemýžďovi – tak ten žádné rohy nemá ↓

D: takže všechna síla nemusí být jen ve svalech ↓ ale hlavně –

Ž: v celém těle ↓

### **11. Lenka T.**

#### Tiché čtení (1:19):

no ↓ že – tam šly prasátka ↓ čtyři ↓ na výlet ↓ a první řek ↓ že – kdo bude první – u keře ↓ no ↓ byl první – eh –no a – to prasátko ↓ to bylo první – v běhu ↓ no ↓ a to druhý prasátko řeklo ↓ kdo přepla – přepra – přeplave to – tam a zpátky řeku ↓ no ↓ to bylo to druhý prasátko ↓ třetí prasátko řeklo ↓ kdo – kdo udělá nejhlubší díru ↓ do země ↓ to bylo třetí ↓ to vyhrálo ↓ a čtvrtý neumělo nic ↓ ale umělo si zapamatovat cestu domů ↓

Hlasité čtení (1:20):

takže – beran ↓ tak vyzval psa ↓ jestli s ním půjde bojovat ↓ a on řek – on zalez  
do boudy ↓ že se bál ↓ a potom ten řek ↓ že je hloupej ↓ a šel hledat někoho  
jinýho ↓ a um – eh – mu řek ↓ že s nim bude bojovat ↓ a – eh – bojoval s nim ↓ a  
ten ko – eh – beran ten řek ↓ že je hlemýžď silnější ↓

D: hm ↓ a jak může být hlemýžď silnější ↑

Ž: eh – nevím ↓

D: ono to tam mělo nějakou pointu na konci ↓ hlemýžď sám o sobě není silnější ↓  
ale možná –

Ž: eh – že má chytrou hlavu ↑ a – řek že to zvládne ↓ a potom – tak to – tak ten  
beran řek ↓ že je on silnější ↓